

# Samundervisning i samband med en praktikperiod - lärares och lärarstuderandes kunskaper och upplevelser

Emma Pohjavirta

Magisteravhandling i  
specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och  
välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2019

## Abstrakt

Författare	Årtal
Emma Pohjavirta	2019
Arbetets titel	
Lärares och lärarstuderandes kunskaper om och upplevelser av samundervisning i samband med en praktikperiod	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen.	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	77 (93)
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
Vi stöder tillsammans! Tuetaan yhdessä!	
Referat	
<p>Den finländska skolan strävar efter att bli en skola för alla där eleverna i allt större utsträckning ska få stöd i den egna hemklassen. En lösning för att få det att fungera är samundervisning, ett undervisningsarrangemang som innebär att två eller flera lärare, vanligtvis speciallärare och klasslärare, samarbetar då det kommer till planering, undervisning och utvärdering. Gemensamma praktikperioder prövas ut vid Åbo Akademi eftersom det är viktigt att lärare får kunskap om samundervisning under studietiden.</p> <p>Syftet med studien är att studera lärares och lärarstuderandes kunskaper om och upplevelser av samundervisning i samband med en praktikperiod. Utgående från syftet har tre forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hur planerar och förverkligar lärarstuderande samundervisning?</li><li>2. Vilka upplevelser förmedlar lärare och lärarstuderande efter praktikperioden?</li><li>3. Hur förändras lärarstuderandes kunskap om samundervisning under praktikperioden?</li></ol> <p>Datainsamlingsmetoder för den kvalitativa studien var intervju och observation. Studien innefattar åtta informanter. Kvalitativ innehållsanalys gjordes för att analysera all data.</p> <p>Resultaten ur studien visar att samundervisningsinslag under en praktikperiod kan i bästa fall inspirera inte bara blivande lärare utan också handledande lärare till att samundervisa. Alla studerande ansåg att samundervisning under en praktikperiod var en positiv upplevelse och att det borde införas i studieprogrammen för klasslärare och speciallärare vid Åbo Akademi.</p>	
Sökord	
samundervisning, kompanjonundervisning, samarbete, specialpedagogik, lärare, utbildning, praktik, lärarstuderande, samanaikaisopetus, yhteistyö, erityispedagogiikka, opettajat, koulutus, co-teaching, co-operation, special education, teachers, teacher-trainee	

# Innehåll

<b>1 Inledning</b>	1
1.1 Val av ämne	1
1.2 Syfte och frågeställningar	3
1.3 Studiens disposition	4
<b>2 Samundervisning som inkluderande arbetssätt</b>	5
2.1 Nationella styrdokument	5
2.1.1 Trestegsstödet	6
2.1.2 Samarbete lärare emellan som stöd för inkludering	7
<b>3 Samundervisning som fenomen</b>	10
3.1 Definition av samundervisning	10
3.2 Samundervisningens utveckling	11
3.3 Från samplanering till undervisning	12
3.4 Samundervisningsmodeller	13
3.5 Tidigare forskning kring lärarstuderandes upplevelser av samundervisning	17
<b>4 Metod och genomförande</b>	20
4.1 Syfte och frågeställningar	20
4.2 Kvalitativ forskning	21
4.3 Val av informanter	22
4.4 Datainsamlingsmetoder	22
4.4.1 Fokuserad gruppintervju	23
4.4.2 Intervju	24
4.4.3 Observation	25
4.5 Genomförande av studien	26
4.6 Bearbetning och analys	28
4.6.1 Bearbetning av data	28
4.6.2 Analys av data	29
4.7 Etiska aspekter	30
4.7.1 Tillförlitlighet	32
4.7.2 Trovärdighet	33
<b>5 Resultatredovisning</b>	34
5.1 Beskrivning av informanterna	34
5.2 Resultatredovisningens utformning	36

5.3	Planering och förverkligande av samundervisningen .....	37
5.4	Upplevelser som lärare och lärarstuderande förmedlar efter praktikperioden .....	44
5.4.1	Lärarstuderandes upplevelser efter praktikperioden .....	44
5.4.2	De handledande lärarnas upplevelser efter praktikperioden .....	49
5.5	Lärarstuderandes förändrade kunskap om samundervisning under praktikperioden .....	55
5.5.1	Lärarstuderandes kunskap om samundervisning innan praktikperioden .....	56
5.5.2	Lärarstuderandes kunskap om samundervisning efter praktikperioden .....	59
<b>6</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>64</b>
6.1	Metoddiskussion.....	64
6.2	Resultatdiskussion .....	66
6.2.1	En god planering och kunskap om samundervisningsmodeller stöder samundervisningen.....	67
6.2.2	I huvudsak positiva upplevelser av praktikperioden .....	69
6.2.3	Kunskap om samundervisning grundas och fördjupas .....	70
6.3	Slutsats och förslag på fortsatt forskning .....	72
	<b>Referenser</b> .....	<b>74</b>

## Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide för fokuserad gruppintervju

Bilaga 2: Intervjuguide för individuella intervjuer med studerande

Bilaga 3: Intervjuguide för intervjuer med de handledande lärarna

Bilaga 4: Brev till föräldrar

Bilaga 5: Observationsschema

Bilaga 6: Planeringsunderlag för samundervisning

Bilaga 7: Samtycke att delta i studien

## Figurer

**Figur 1:** Beskrivning av indelningen av informanterna.....39

**Figur 2:** Användning av de olika samundervisningsmodellerna utgående från planeringsunderlagen.....42

# 1 Inledning

Tema för denna avhandling är samundervisning med fokus på samundervisning mellan klasslärarstuderande och speciallärarstuderande vid Åbo Akademi. I följande kapitel ges en inledning där bakgrunden till val av ämne beskrivs. Vidare presenteras studiens syfte och frågeställningar samt avhandlingens disposition.

## 1.1 Val av ämne

Ämnet för den föreliggande studien är samundervisning som en del av en praktikperiod för klasslärarstuderande och speciallärarstuderande vid Åbo Akademi. I studien, som är en del av det nationella utvecklingsprojektet *Vi stöder tillsammans!* undersöks samundervisning som genomförs av två klasslärarstuderande och två speciallärarstuderande i två fältskolor i Österbotten. Även de handledande lärarnas erfarenheter kommer att presenteras i studien.

Enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 36) har lärare en skyldighet att se till att eleverna får erfarenheter av samarbete i sin egen undervisningsgrupp. Vidare nämns att samarbete mellan lärare i form av samlärarskap, ger eleverna en bild av skolan som en lärande organisation. Samarbete krävs i synnerhet vid planering, genomförande, bedömning och stöd för elevers lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 37).

Trestegsstödet, en stödmodell som består av tre olika stödnivåer *allmänt stöd*, *intensifierat stöd* och *särskilt stöd*, implementerades i de finländska skolorna år 2011. I praktiken betyder detta att klasslärare och ämneslärare har ett större ansvar för att stödja eleven inom allmänundervisningen, till skillnad från tidigare då elever i behov av specialpedagogiskt stöd formellt förflyttades över till specialundervisning. Klasslärare och ämneslärare förväntas ge differentierat stöd till elever på alla stödnivåer, speciellt på de två första nivåerna. Detta i sin tur ger upphov till att klasslärare ska ha kompetens i att stödja elevens lärande, därför behövs samarbete mellan speciallärare och klasslärare.

Ur forskning och styrdokument framkommer att eleverna ska vara inkluderade i hemklassen och då är det viktigt att lärare förhåller sig positivt till inkludering eftersom det i allmänhet leder till en mer lyckad inkludering. Samundervisning kunde fungera som stöd för att lärare ska lyckas genomföra en inkluderade undervisning. Resultaten från Saloviitas (2018) studie som undersökt samundervisning i finsk kontext understryker att de lärare som samundervisar har en betydligt positivare syn på inkludering än deras kollegor som inte samundervisar.

Samundervisning, eller kompanjonundervisning, nämns som en stödform i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2011, 2014). Samundervisning beskrivs som en stödform som kan förverkligas på alla stödnivåer, vidare poängteras samarbete lärare emellan inom alla stödformer, något som samundervisningen bygger på (Utbildningsstyrelsen, 2014). Fastän samundervisning nämns som en stödform förekommer det i ganska liten omfattning i finlandssvenska skolor och det verkar vara ett ganska okänt undervisningsarrangemang (Sundqvist, Börk-Åman & Ström, 2019) I Saloviitas (2018) studie framkommer att under hälften av finskspråkiga lärare samundervisar veckovis medan 62% av speciallärarna samundervisar veckovis. Enligt Sundqvist m.fl. (2019) använder finlandssvenska lärare 13% av sin undervisningstid till samundervisning och endast en femtedel av finlandssvenska speciallärare anser sig tillämpa samundervisning ofta eller ganska ofta. I Takala och Uusitalo-Malmivaaras (2012) studie framkom att antalet samundervisade lektioner i veckan blir få fastän lärare i allmänhet har en positiv inställning gentemot samundervisning. Som orsak till detta nämns brist på tid att planera undervisningen, fastän det räknas att femton minuter räcker för att planera en lektion. Resultaten från studien visar att samundervisningen bidrog till att eleverna upplevde att de fick mera tid av läraren genom den ökade lärartätheten, att undervisningen hade högre kvalitet och att lärarna bättre kunde ta elevernas olikheter i beaktan.

Genom trestegsstödet ska klasslärare i större utsträckning ge stöd i klassen, men fortfarande innehåller utbildningen för klasslärare endast fem studiepoäng i specialpedagogik inom utbildningen för klasslärare vid Åbo Akademi. Därför kunde samundervisning som en del av praktiken vara en metod för att lärarstuderande ska bli bekanta med samundervisning och dessutom skulle

studerande få chansen att samarbeta och handleda varandra och tillsammans nå ut till flera elever.

Det finns en del tidigare forskning (Shin, Lee & McKenna, 2016; Goodnough m.fl., 2009; Hoppey, Yendol, Silva & Pullen, 2004; Kamens, 2007; McHatton & Daniel, 2008; O'Shea m.fl., 1999; Arndt & Liles, 2010; Krueger & Laine, 2009; 1999; Parker m.fl., 2010; Smith, Frey & Tollefson, 2003; Stang & Lyons, 2008) som innefattar studerandes upplevelser om att samundervisa under sin praktik men det saknas forskning från Finland. Därav finns det ett stort behov av finländsk forskning som fokuserar på samundervisning under praktik och studerandes upplevelser av samundervisning. Tidigare forskning som gjorts presenteras mer noggrant i kapitel 3.3.

Denna studie är viktig och aktuell eftersom det kan konstateras att det finns ett samhälleligt och vetenskapligt behov av forskning som innefattar samundervisning bland klasslärostuderande och speciallärostuderande i finlandssvenska skolor. Utöver detta har jag även ett personligt intresse för samundervisning eftersom jag under min praktik fått uppleva fungerande samundervisning mellan en klasslärare och en speciallärare som samundervisar på heltid.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet och frågeställningarna har fungerat som utgångspunkt för studien. Syftet med studien är att studera lärares och lärostuderandes kunskap om och upplevelser av samundervisning i samband med en praktikperiod. Utgående från syftet har tre forskningsfrågor utformats, frågeställningarna presenteras nedan:

4. Hur planerar och förverkligar lärostuderande samundervisning?
5. Vilka upplevelser förmedlar lärare och lärostuderande efter praktikperioden?
6. Hur förändras lärostuderandes kunskap om samundervisning under praktikperioden?

Forskningsfrågorna förklaras närmare i kapitel 5.1. Studien är avgränsad till samundervisning som genomförs mellan studerande i årskurs F-6.

## 1.3 Studiens disposition

Studien är indelad i åtta kapitel, det inledande kapitlet fungerar som bakgrund till val av ämne, studiens syfte och frågeställningar presenteras. Det andra kapitlet innehåller information om samundervisning i nationella styrdokument, trestegsstödets inverkan på lärararbetet och information om lärarutbildningen vid Åbo Akademi. I det tredje kapitlet beskrivs samundervisning som fenomen följt av det fjärde kapitlet där studiens metod, datainsamling, analys och genomförande beskrivs. I det femte kapitlet presenteras studiens informanter och studiens resultat. I det sjätte kapitlet diskuteras resultaten och granskas kritiskt samtidigt som det jämförs med tidigare forskning. Även studiens metodologiska val diskuteras.



## 2 Samundervisning som inkluderande arbetssätt

I följande kapitel definieras inkludering och vilka krav det ställer på undervisningen, vidare presenteras de styrdokument som främst påverkar de finländska skolornas verksamhet, alltså läroplansgrunderna. Det redogörs även för kopplingen de har till samundervisningen i Finland.

### Definition av inkludering

Inkludering som begrepp används i varierande sammanhang, i detta fall avses det att undervisningen anpassas så att alla elever kan ta del av den. Enligt Haug (2017) kan definieringen av inkludering delas in i två olika definitioner, en snäv definition och en bred definition. Den snäva definitionen fokuserar endast på eleven i behov av stöd och vad som krävs för att den enskilde elevens framgång. Den breda definitionen fokuserar däremot på alla elever och marginaliserade grupper, och inte enbart på de elever som är i behov av stöd eller har någon funktionsvariation. Inkludering handlar om att undervisningen ska anpassas, differentieras, så att alla elever ska kunna ta del av den oberoende av stödbehov. Omgivningen anpassar sig till eleven, inte eleven till omgivningen. Finland som nation har skrivit under både FN:s konvention om barnens rättigheter (Unicef, 2009) och Salamancadeklarationen (Unesco, 1994), som båda förespråkar ökad inkludering. Därmed har Finland förbundit sig att följa detta.

### 2.1 Nationella styrdokument

Finlands läroplansgrunder utarbetas främst utgående från lagen om grundläggande utbildning (Lag om grundläggande utbildning, 628/1998) och förnyas enligt behov. Läroplansgrunderna som tillämpas idag fastställdes av Utbildningsstyrelsen år 2014 och togs i bruk år 2016. Redan i läroplanen som utarbetades år 2011

(Utbildningsstyrelsen, 2011) poängterades mångprofessionellt samarbete betydligt mer än i tidigare läroplaner. I läroplanen står det även att ”den grundläggande utbildningen ska utvecklas enligt principen om inkludering” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18). Anvisningarna för hur stöd för elever ska arrangeras förändrades avsevärt genom att trestegsstödet infördes.

### 2.1.1 Trestegsstödet

Den nuvarande läroplanen infördes hösten 2016, och innehåller mer tydliga instruktioner för hur trestegsstödet ska tillämpas i praktiken. Det som i högre grad lyfts fram i läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62, 64, 69) är tanken om inkludering, elevernas rätt att i första hand få stöd i den egna undervisningsgruppen och samarbete lärare emellan. Samarbetet gäller både själva genomförandet av undervisningen och arbetet med pedagogiska bedömningar. Trestegsstödet infördes i läroplanen 2011 (Utbildningsstyrelsen, 2011) och innebär att elever i behov av stöd inte längre ska överföras till specialundervisning utan kan få stöd på tre olika nivåer *allmänt*, *intensifierat* eller *särskilt stöd*. Trestegsstödet tillämpas fortfarande i skolorna i Finland.

I och med trestegsstödet bär klassläraren ett större ansvar att ge stöd åt elever. Inom *allmänt stöd* ges stödet i allmänhet inne i klassen av klassläraren. I praktiken handlar det om att förstå och beakta elevers olikheter och stödbehov samt differentiering och individuell handledning. (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 12–13.) Om en elev får allmänt stöd utesluter det ändå inte att hen skulle få stödundervisning, eftersom stödundervisning kan ges på grund av hög frånvaro eller tillfälliga svårigheter inom ett visst område. Inom det allmänna stödet vill läraren även kartlägga ifall det finns behov av stödundervisning i större utsträckning och förebygga eventuella svårigheter i skolgången (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 26).

Ifall det framkommer att det allmänna stödet inte är tillräckligt för att eleven ska nå upp till målen görs en pedagogisk bedömning för att bedöma ifall eleven måste föras över till *intensifierat stöd*. Ifall en elev förs över till intensifierat stöd måste en plan för lärande utarbetas utgående från den pedagogiska bedömningen (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 13–14). I planen framgår bland annat elevens behov och inlärningsfärdigheter, olika pedagogiska lösningar och en beskrivning av samarbetet kring eleven, även

tillvägagångssätt vid bedömning bör framgå i planen. Vidare nämner utbildningsstyrelsen (2011, s. 19–20) fyra punkter som bör framgå i en pedagogisk bedömning: (1) redogörelse över tidigare stöds form och effekt inom det allmänna stödet (2) helhetsbeskrivning över elevens skolgång, (3) beskrivning av elevens behov och förutsättningar samt (4) bedömning av vad som krävs för elevens skolgång.

Ifall en elev inte når upp till de mål som ställts trots allmänt och intensifierat stöd förflyttas eleven till *särskilt stöd* vilket kräver en pedagogisk utredning och att läraren hört både eleven och vårdnadshavaren. Samma punkter som ska framgå i en pedagogisk bedömning ska även finnas med i den pedagogiska utredningen, men därtill bör den även innehålla motiveringar för elevens behov av individualiserad lärokurs i ett eller flera ämnen. Ifall ett behov för särskilt stöd konstateras utarbetas en individuell plan (IP) för hur undervisningen ska anpassas för den enskilde eleven. (Utbildningsstyrelsen, 2011, s. 22–23.)

### 2.1.2 Samarbete lärare emellan som stöd för inkludering

Samundervisning är ett arbetssätt som kan användas för inkludering av elever med särskilda behov. Samundervisning definieras enligt Cook och Friend (1995) som undervisning av en elevgrupp i ett och samma klassrum, oavsett vilka stödbehov eleverna har. Elever med särskilda behov plockas därmed inte ut från klassen för att få undervisning på ett annat håll, utan alla får ta del av klassens gemenskap. Undervisningen är inkluderande och bemöter alla elevers behov.

Utbildningsstyrelsen (2011, s. 20–27) nämner användning av samundervisning (kompanjonundervisning) som en form av stöd och allmänt samarbete lärare emellan inom alla former av stöd. Det finns även uppmaningar till inkludering eftersom elever inom intensifierat stöd enligt Utbildningsstyrelsen (2011, s. 14) ska få känna att de inlärningsmässigt lyckas i gruppen. I den pedagogiska utredningen ska det framkomma hur elever som går i specialklass ska integreras i den allmänna undervisningen. För att eleverna ska kunna inkluderas krävs att lärare differentierar undervisningen, vilket samundervisning underlättar.

Förutom att samundervisning (kompanjonundervisning) fortfarande nämns som ett arbetssätt inom alla stödnivåer, beskrivs samundervisning enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 37) som en tillgång för alla skolans elever, samundervisning visar på ett samarbete och lärande mellan lärarna.

Ett gott samarbete inom personalen bidrar till att målen för undervisning och fostran ska uppnås. Skolarbetet ska ordnas på ett ändamålsenligt och flexibelt sätt genom samarbete och arbetsfördelning. Samarbete mellan vuxna, såsom kompanjonlärarskap, ger också eleverna en bild av skolan som en lärande organisation. Samarbete behövs i synnerhet vid planering och genomförande av de mångvetenskapliga lärområdena, vid bedömning och stöd för lärande samt inom elevvården (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 37).

Genom samundervisning kunde de krav som ställs på den finländska skolan uppnås eftersom det innebär mångprofessionellt samarbete då det kommer till planering, undervisning och bedömning. Eftersom eleverna i den mån det går ska vara inkluderade i klassen krävs det att lärare samarbetar i allt större utsträckning – vilket samundervisningen möjliggör. Detta kunde ändå underlättas ifall lärarstuderande skulle få information om samundervisning och prova på det under sin studietid.

## Lärarytbildningen och studerandes förberedelse för inkludering

För att bli lärare i Finland krävs studier vid universitet, utbildningen har sedan år 2005 innefattat både kandidat- och magisternivå. På kandidatnivån läses 180 studiepoäng och magisternivån omfattas av 120 studiepoäng. (Eklund, 2019.) Till dessa studiepoäng hör även praktiker, till skillnad från många andra universitetsstudier. För att utbilda sig till speciallärare läser studerande specialpedagogik som huvudämne, men det finns även rum för ett biämne.

I publikationen "Pettajakoulutus 2020" betonas att lärarstuderande inom olika lärargrupper ska ha möjligheten till samarbete under studierna (Undervisningsministeriet, 2007, s. 15). I Åbo Akademis studieprogram (2019) framkommer det att klasslärare endast har en obligatorisk kurs som omfattar fem studiepoäng i specialpedagogik. Samundervisning nämns inte i kursbeskrivningen som en del av specialpedagogikkursen för klasslärarstuderande. Information om hur

mycket klasslärare får lära sig om differentiering och inkludering framkommer inte. (Åbo Akademi, 2019). Som tidigare nämnts betonar Utbildningsstyrelsen (2014) i allt större grad att elever har rätt att få det stöd de behöver i hemklassen. Detta betyder att klasslärare och ämneslärare i allt större utsträckning ska klara av att stödja eleven, ändå innehåller utbildningen för dessa lärare fortfarande endast fem studiepoäng obligatorisk specialpedagogik vilket inte kan säkerställa att de har den beredskap som krävs för en allt mer inkluderande skola. Samundervisning under en praktikperiod kunde eventuellt vara ett sätt för klasslärare att få ta del av mera specialpedagogik och därmed utveckla sina kunskaper i att inkludera elever i behov av stöd i den allmänna undervisningen.

### 3 Samundervisning som fenomen

I detta kapitel definieras samundervisning som begrepp varefter samundervisningens utveckling presenteras i sin korthet. Vidare beskrivs hur samundervisning går från samplanering till samundervisning samt de olika samundervisningsmodellerna. Slutligen redogörs det för tidigare forskning kring lärarstuderandes erfarenheter av samundervisning.

#### 3.1 Definition av samundervisning

Samundervisning definieras lite olika beroende på vilken forskning man läser, men i många vetenskapliga artiklar (jfr Hang & Rabren, 2009; Magiera & Zigmond, 2005; Murawski, 2006) tillämpas definitionen av Cook och Friend (1995) som innehåller fyra grundkomponenter: (1) Två eller flera professionella, exempelvis speciallärare, klasslärare, ämneslärare, talterapeut, ansvarar tillsammans för undervisningen av en grupp elever, (2) Alla samundervisande lärare ansvarar aktivt för undervisningen av alla elever, (3) Samundervisningen fungerar som en inkluderande undervisningsmetod vilket betyder en att det blir en blandad elevgrupp där alla elever inkluderas oberoende av stödbehov och (4) Undervisningen sker i regel i ett klassrum fastän de som undervisar är två eller fler, dock utesluter inte detta att undervisningen stundvis kan ske i skilda utrymmen.

Nytan av och själva syftet med samundervisning är enligt Friend, Reising och Cook (1993) att styrkorna från två eller fler specialister, exempelvis klasslärare och speciallärare, tillämpas vilket leder till att man når upp till en nivå som en lärare som är ensam inte når upp till. Många faktorer påverkar hur samundervisningen fungerar: planering, tillit, hur bekväm man är med den andra läraren och synen på lärande (Friend, Reising & Cook, 1993). Cook och Friend (1995) nämner ännu ytterligare synen på att de samundervisande lärarna är jämlika, rutiner i klassen, respons och disciplin som viktiga aspekter för en fungerande samundervisning.

Vidare har Cook och Friend (1995) sammanställt fyra motiveringar för samundervisning vilka är (1) mera möjligheter till differentiering genom ökad lärartäthet och att lärare undervisar på olika sätt, (2) ökad elevaktivitet under

lektionerna, eleverna får även i större grad påverka sitt lärande, (3) minskad stigmatisering av elever i behov av stöd och (4) ökat stöd för lärarna.

Begreppet samundervisning är utarbetat från det engelska ordet *co-teaching*, vilket är det vanligaste internationella begreppet man stöter på i vetenskapliga artiklar (jfr Cook& Friend,1995; Cramer, m.fl. 2010; Takala& Malmivaara,2012). Övriga engelska begrepp som framkommer är cooperative teaching, team teaching och collaborative teaching. På finlandssvenskt håll används i regel två begrepp för samundervisning: samundervisning och kompanjonundervisning (jfr Björkqvist, 2013; Ström, 1996; Sundqvist, 2014; Lönnqvist, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2011, 2014). Kompanjonundervisning används i regel i styrdokument medan samundervisning använts på senare tid i forskning. I min avhandling kommer jag att använda mig av samundervisning eftersom jag anser att det bäst beskriver förhållandet mellan de undervisande lärarna, att de är jämlika och att alla ska ha något att bidra med till undervisningen.

## 3.2 Samundervisningens utveckling

Enligt Friend och Reising (1993) är samundervisning inte något nytt utan har sitt ursprung från 1950-talet i USA där det rådde brist på lärare. Under denna tid pratade man om teamundervisning (eng. team teaching), ett arbetssätt som innefattade att högstadiets elever slogs ihop i större grupper där flera lärare delade på ansvaret. I praktiken höll en lärare en föreläsning inom ett visst område för en stor grupp elever på en gång istället för att flera lärare skulle hålla samma föreläsning för mindre grupper. Efter föreläsningen delades eleverna in i mindre grupper, varje grupp hade då en egen lärare som ledde den fördjupande undervisningen som bestod av mer praktiska arbetssätt. Målet med undervisningsarrangemanget var att effektivisera undervisningen genom att spara på lärarresurser och en ökad differentiering möjliggörs. Saloviita (2016, s. 7) understryker att möjligheten till en mer individanpassad undervisning samtidigt som lärarna får stöd från sina kolleger var orsaken till att teamundervisningen blev populär.

Under samma tid som teamundervisningen utformades utvecklades även det specialpedagogiska området i rask takt. Friend m.fl. (2010) hänvisar till en av de ledande amerikanska forskarna som redan under 1960-talet ifrågasatte effektiviteten

av att elever med specialbehov blev segregerade från den allmänna undervisningen. Detta syntes även i lagstiftningen som ändrade gällande så kallade pedagogiska orättvisor. Enligt McLaughlin och Rhim (2007) rådde det i USA på 1980- och 1990-talet en intensiv debatt i rätten till god undervisning trots behov av stöd, vilket även kom att märkas i lagstiftningen. Elever i behov av stöd skulle i högre grad undervisas inom allmänundervisningen och det betonades att kvaliteten på undervisningen skulle vara högre, detta i sin tur ledde till att samundervisning blev mer allmänt. En bidragande faktor till att lagstiftningen gällande undervisningen av elever i behov av stöd utvecklades är Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) som betonar en integrerad undervisning.

Så småningom utvecklades teamundervisningen efter behoven av samarbete och på 1990-talet utvecklas begreppet samundervisning (eng. co-teaching), det vill säga att undervisa tillsammans. Arbetssättet verkade vara speciellt bra för att öka samarbetet mellan klasslärare och speciallärare, och genom det nå ut till flera elever. Förutom att samundervisningen möjliggjorde ökad differentiering upplevde lärarna ett stort emotionellt och konkret stöd av sina kolleger. (Saloviita, 2016, s. 8.)

### 3.3 Från samplanering till undervisning

En lyckad samundervisning kräver god planering vilket, speciellt i början, är tidskrävande. Cook och Friend (1995) menar att alla samundervisande lärare bör inleda sitt arbete tillsammans genom planering innan själva undervisningen börjar. Då två lärare inte är bekanta med varandra och varandras arbetssätt är det viktigt att de diskuterar ihop sig för att få en enhetlig syn på lärande och undervisningen. Eventuella missförstånd kan förebyggas genom en tillräckligt god planering och diskussion. Till en början anses det vara speciellt viktigt att de samundervisande lärarna ställer upp gemensamma mål för sin samundervisning och delar upp ansvarsområden så att båda lärarna känner att de är jämlika. Det har visat sig att bristfällig planering kan leda till att klassläraren känner sig överarbetad medan specialläraren känner att hen inte är tillräckligt delaktig i undervisningen.



Tidsbrist anses vara den största utmaningen för samundervisning. Ur Takala och Uusitalo-Malmivaaras (2012) studie framkommer dock att 15 minuter är den tid det räknas att det ska ta att samplanera en lektion. Ploessl, Rock, Schoenfel och Blanks (2010) menar ändå att samplaneringen inte behöver ske i skolan så att båda lärarna sitter i samma rum. Däremot krävs det att lärarna är påhittiga och hittar på nya sätt att planera undervisningen, exempelvis genom skype eller telefon. En välfungerande samplanering ger ändå ett mervärde till undervisningen och lärarna känner sig tryggare. Cook och Friend (1995) menar att det är viktigt att båda lärarna är medvetna om vad som kommer ske under sekvensen och de enskilda lektionerna eftersom läraren då automatiskt vet vad hans roll kommer vara under lektionen.

Under planeringsskede utgår lärarna ofta från olika samundervisningsmodeller som jag beskriver närmare i nästa kapitel. Val av samundervisningsmodell grundar sig enligt Cook och Friend (1995) på elevernas behov, läroplanen och mera praktiska faktorer, exempelvis i anknytning till schema eller utrymme. För att lärarna ska finna sin favoritmodell att samundervisa enligt så att bådass styrkor kommer fram är det viktigt att de prövar sig fram och nyfiket utforskar de olika modellerna. Villa m.fl., (2013) menar ändå att det är vanligast att lärarna inleder sitt samlärarskap med assisterande och parallell samundervisning eftersom dessa är enklast att förverkliga då lärarna ännu inte är vana att undervisa tillsammans.

### 3.4 Samundervisningsmodeller

Det finns olika modeller för hur man kan arrangera samundervisningen. Alla modeller ska anpassas till elevgruppen men även enligt ämne som undervisas och utrymmet som är tillgängligt, i slutändan är det dock de samundervisande lärarnas kreativitet som påverkar hur samundervisningen tillämpas (Cook & Friend, 1995). Nedan presenteras de olika samundervisningsmodellerna, den förstnämnda är modellen som är lättast att förverkliga medan det stegvis går emot modellerna som ofta kräver mera tid att kunna använda sig av-

#### **Assisterande samundervisning**

Assisterande samundervisning kallas även i vissa fall för stödjande samundervisning och innebär att en av lärarna bär huvudansvaret för undervisningen och planeringen medan den andra läraren har en mera assisterande, eller stödjande, roll (Cook & Friend, 1995). I praktiken kan det enligt Villa, Thousand och Nevin (2013) se ut som så att ena läraren leder undervisningen medan den andra i stort sett sitter bak i klassen eller går runt i klassen och ger stöd åt eleverna enligt behov. Friend och Cook (2014) poängterar dessutom att ena läraren kan leda undervisningen medan den andra läraren sitter bak och observerar klassen och samtidigt samlar in värdefull information över elevernas inläring och beteende. Saloviita (2016, s. 20) betonar att informationen som samlas in med fördel kan användas till formativ bedömning.

Fördelen med den assisterande samundervisningen är enligt Saloviita (2016, s. 20) att den är enkel att tillämpa och kräver knappt någon tid för gemensam planering. Vidare berättar han att samundervisningsmodellen kan vara tacksam att använda till en början då lärarna inte är vana att arbeta tillsammans. Det krävs dock att lärarna har pratat ihop sig och delar samma grundtanke då det kommer till samarbete och undervisning. Enligt Villa m.fl (2013, s.36) är modellen bra att använda sig av till en början ifall ena läraren inte är bekant med gruppen från tidigare, då kan hen genom en mer assisterande roll lära känna eleverna och läraren samtidigt som hen observerar undervisningen.

Cook och Friend (1995) och Villa m.fl. (2013) är överens om att det finns utmaningar med assisterande samundervisning, genom att den assisterande läraren kan upplevas och känna sig som en assistent. Detta kan dock förhindras genom att variera rollerna. Vidare nämner Saloviita (2006, s. 20) att ansvaret mellan lärarna kan delas ojämnt vilket leder till att nyttan med att vara två lärare inte utnyttjas. För att lärarna ska uppleva att de är jämlika och gör lika mycket arbete anser Cobb Morocco och Mata Aguilar (2002) att lärarna ska växla mellan vem som är ledare och vem som har en mer assisterande roll, vilket även bidrar till att eleverna ser lärarna som jämlika.

## **Parallell samundervisning**

Parallell samundervisning är en tacksam samundervisningsmodell för nya samlärare eftersom båda aktivt undervisar elever i klassen och får därmed en mer jämlik roll i

klassrummet (Cook & Friend, 1995). Parallell samundervisning grundar sig på att eleverna delas in i två eller flera grupper. Grupperna kan vara lika stora eller olika stora och kan delas in på olika grunder. Lärarna undervisar varsin grupp elever men med samma innehåll, undervisningen anpassas alltså till elevgruppen. (Villa m.fl., 2013.) Vidare menar Cook och Friend (1995) att stoffet inte behöver vara det samma för båda grupperna utan att det kan variera, då brukar lärarna ofta använda sig av stationsundervisning. Saloviita (2006, s. 26) betonar att det är viktigt att stationerna inte bygger på varandra eftersom grupperna börjar med olika stationer. Cook och Friend (1995) nämner tre varianter av parallell samundervisning: undervisning av en mindre och en större elevgrupp, undervisning av två lika stora elevgrupper och stationsundervisning. Villa m.fl. (2013) nämner ännu samarbetsstationer som en variant av parallell samundervisning som liknar på stationsundervisning men att det är lärarna som varierar mellan elevgrupperna och inte eleverna som varierar mellan uppgifter.

Genom att eleverna delas in i två heterogena grupper som är lika stora och blir undervisade i samma stoff strävar man efter ökad lärartäthet, elevaktivitet och en större chans till differentiering (Cobb Morocco & Mata Aguilar, 2002; Cook & Friend, 1995). Cook och Friend (1995) understryker att undervisningen kan ske på olika sätt i grupperna med att stoffet som går igenom är detsamma. Det som blir utmanande är att det krävs samarbete i högre grad av de samundervisande lärarna för att lära ut samma stoff under samma tidsperiod åt båda elevgrupperna.

Ifall eleverna delas in i en mindre och en större elevgrupp ska indelningen enligt Villa m.fl. (2013, s.44) ske utgående från inlärningsstilen hos eleverna och behov av stöd. Det är ändå viktigt att dela in eleverna på olika grunder eftersom det annars fort kan upplevas som en specialklass inne i den stora klassen. Exempelvis kan eleverna grupperas utgående från inlärningsstil, de mer auditiva eleverna kan vara i en grupp och de mer visuella i en annan.

Villa m.fl. (2013, s. 44) och Saloviita (2016) är överens om att undervisning av flera elevgrupper i samma utrymme kan ge upphov till en hög ljudnivå och därmed upplevas som en utmaning då det kommer till parallell samundervisning. Som en lösning till detta nämner Sundqvist (2014, s. 149) att undervisningen stundvis kan ske i olika klassrum. Det är ändå viktigt att båda lärarna känner till vad som sker i den andra

gruppen eftersom tanken är att lärarna ansvarar och delar på undervisningen av hela klassens elever oberoende hur man lägger upp grupperna (Villa m.fl., 2013, s. 44).

## **Komplementär samundervisning**

Enligt Villa m.fl. (2013) är komplementär samundervisning en samundervisningsmodell som ofta används i ett senare skede av samundervisningen då lärarna blivit bekväma med varandra och har utvecklat en slags tillit. Som själva namnet på samundervisningsmodellen säger handlar det om att lärarna kompletterar varandra och kan även kallas för *kompletterande samundervisning*. Ena läraren är huvudansvarig för undervisningen, medan den andra kompletterar. Rent praktiskt kan detta ske genom att ena läraren förklarar något medan den andra förtydligar det genom att exempelvis berätta ett annat exempel eller för anteckningar på tavlan. Fördelen med komplementär samundervisning nämner Saloviita (2016, s. 22) att eleverna gagnas av att få stoffet förklarat från olika synvinklar och på olika undervisningssätt. Lärarna kan även då lättare differentiera undervisningen och fokusera på en mindre grupp elever som drar nytta av att få något förklarat på ett visst sätt.

För att den komplementära samundervisningen ska bli bra krävs att båda lärarna är involverade i undervisningen som ges och att den är noga planerad. Genom att planera undervisningen noga vet lärarna vad de ska göra och kan fundera på vilka sätt man kan förtydliga stoffet för eleverna. Villa m.fl. (2013) nämner att lärarna ibland kan bli så upptagna av hur de ska undervisa och komplettera den andra läraren att eleverna kan bli bortglömda. Det finns även risk för att den kompletterande läraren endast upprepar vad den ledande läraren säger istället för att ge något mervärde till undervisningen, genom att förslagsvis ge exempel. För att eleverna ska se båda lärarna som jämlika och för att lärarna ska uppleva sig själva som jämlika är det viktigt att de byter roller mellan vem som har den mer ledande rollen och vem som sammanfattar eller exemplifierar.

## **Teamundervisning**

Teamundervisning som samundervisningsmodell kräver att lärarna samundervisar under en längre tid. Samundervisning i team innebär nämligen att lärarna fullkomligt delar på ansvaret och samarbetar då det gäller planering, undervisning och bedömning (Villa m.fl., 2013). I undervisningssituationer märks detta genom att eleverna undervisas i en stor grupp, båda lärarna står framför klassen och talar turvis på ett naturligt sätt (Cobb Morocco & Mata Aguilar, 2002). Enligt Villa m.fl. (2013) är teamundervisning den modell som kräver mest planering av de samundervisande lärarna. Utmaningen ligger i att hålla uppmärksamheten på eleverna och deras lärande och inte enbart fokusera på undervisningen och att få turtagningen att fungera. Det är viktigt att även eleverna är engagerade, vilket lätt kan glömmas ifall lärarna endast funderar på när de ska säga vad.

Cook och Friend (1995) samt Villa m.fl. (2013) är överens om att teamundervisning är den mest utmanande formen av samundervisning och för att den ska bli fungerande krävs ett längre samarbete mellan de samundervisande lärarna. Modellen kräver att lärarna känner ömsesidig tillit till varandra och Cook och Friend (1995) menar att det finns lärare som aldrig blir riktigt bekväma med att samundervisa i team eftersom de inte når upp till detta. Däremot skriver de att de lärare som trivs med teamundervisning som samundervisningsmodell känner att arbetet är givande och bidrar till utveckling som lärare.

### 3.5 Tidigare forskning kring lärarstuderandes upplevelser av samundervisning

Det finns en hel del forskning kring samundervisning internationellt sett och även nationellt ökar studierna. De flesta studierna grundar sig ändå på lärare som redan är ute i arbetslivet. Nedan presenteras några studier som innefattar att speciallärarstuderande och klasslärarstuderande samundervisar under en praktikperiod.

I en studie gjord av Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman och Stevens (2009) använde sig de samundervisande studerande sig mest av assisterande

samundervisning, den samundervisningsmodell som anses vara lättast att förverkliga då man börjar samundervisa. Vidare nämns att alla studeranden provade på teamundervisning, men endast en grupp förverkligade det på ett lyckat sätt.

En gemensam aspekt som rapporterades i fyra studier (Hoppey, Yendol-Silva & Pullen, 2004; Kamens, 2007; McHatton & Daniel, 2008; O'Shea m.fl. 1999) var att både klasslärarstuderande och speciallärarstuderande upplevde att det genom samundervisning var lättare att differentiera för alla elever eftersom de kunde reflektera över dessa elever tillsammans. Studerande upplevde det tacksamt att få bolla idéer med varandra och därmed få en bredare syn på hur de kunde lägga upp undervisningen. Ur en studie gjord av Shin, Lee och McKenna (2016) framkommer det ändå att klasslärarstuderande och speciallärarstuderande hade olika kunskap, vilket speglades i undervisningen. Speciallärarstuderande upplevde att de saknade tillräckligt med ämneskunskap, medan klasslärare upplevde det utmanande att differentiera undervisningen för elever i behov av stöd.

Ur flera studier (Kamen, 2007; O'Shea, m.fl., 1999; Parker, m.fl., 2010; Stang & Lyons, 2008) kan man dra slutsatsen att lärarstuderandes personligheter spelar en central roll då det kommer till hur samundervisningen fungerar eftersom personkemin mellan lärarna bör vara fungerande. Samundervisning bland klasslärarstuderande och speciallärarstuderande verkar även ge upphov till att studerande värdesätter samarbete högre än tidigare (Arndt & Liles, 2010; Goodnough, m.fl., 2009; Kroeger & Laine, 2009; McHatton & Daniel, 2008; O'Shea, m.fl., 1999; Parker m.fl, 2010; Smith, Frey & Tollefson, 2003; Stang & Lyons, 2008).

Tidigare studier som fokuserat på att lärarstuderande samundervisar tyder ändå på att det finns utmaningar. Collier m.fl. (2008) rapporterade att speciallärarstuderande kan känna sig som assistenter då de samundervisar tillsammans med klasslärarstuderande, medan Griffin, Jones och Kilgore (2006) kom fram till att en av de största utmaningarna då det kom till samundervisning är tidsbrist. Resultaten av Kroeger och Laines (2009) studie visar att lärares syn på lärande och hur lärare hanterar gruppen kan se olika ut beroende på om man är klasslärarstuderande eller speciallärarstuderande. Som ett exempel nämns att klasslärarstuderande i regel använder sig av bestraffning medan speciallärarstuderande utgår från det positiva för att motivera eleverna. Goodnough m.fl. (2009) rapporterar att studerande upplever att

de tävlar med varandra då de samundervisar och att de saknar möjligheten att få undervisa ensamma.

## 4 Metod och genomförande

I detta kapitel redogörs studiens metod och genomförande. Studiens syfte, frågeställningar och metod presenteras varefter studiens informanter och datainsamlingsmetod presenteras. Slutligen redogörs det för studiens tillförlitlighet, trovärdighet och de etiska aspekterna.

### 4.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att studera lärares och lärarstuderandes kunskap om och upplevelser av samundervisning under en praktikperiod. Utgående från syftet har tre forskningsfrågor utformats, frågeställningarna presenteras nedan:

1. Hur planerar och förverkligar lärarstuderande samundervisning?
2. Vilka upplevelser visar lärare och lärarstuderande efter praktikperioden?
3. Hur förändras lärarstuderandes kunskap om samundervisning under praktikperioden?

Genom den första forskningsfrågan strävar jag efter att få fram hur samundervisningen planerades och förverkligades i praktiken, bland annat ämnar frågeställningen få svar på vilka samundervisningsmodeller lärarstuderande använde sig av och vilka arbetssätt de använde sig av. Med den andra frågeställningen vill jag komma åt vilka upplevelser såväl de handledande lärarna som lärarstuderande visar efter praktikperioden. Den tredje och sista forskningsfrågan koncentrerar sig mer på ifall det sker någon förändring i lärarstuderandes kunskap om samundervisning under deras praktikperiod då de får prova på samundervisning under en sekvens. Syftet och frågeställningarna ligger som grund för val av datainsamlingsmetoder. Tematiken har förblivit densamma under hela arbetet medan syftet och forskningsfrågorna förändrats till de mest lämpliga.



## 4.2 Kvalitativ forskning

Som forskare kan man utgå från en kvantitativ eller kvalitativ ansats. Kvale och Brinkmann (2014, s. 147) och Trost (2010, s. 25) är överens om att syftet ligger som grund för om studien är kvalitativ eller kvantitativ till sitt upplägg samt vilken metod som lämpar sig bäst. I denna studie strävar jag efter att beskriva och redogöra för lärares och lärarstuderandes erfarenheter och kunskaper. Nyberg och Tidström (2012, s. 125–126) menar att den kvalitativa forskningens syfte är att förstå uppfattningar, upplevelser och fenomen vilket understryker att denna studie lämpar sig att vara kvalitativ. Vidare understryker Johansson (1999, s. 65–66) att forskaren inte motiverar sitt val av metod med att det inte är möjligt att göra kvantitativa mätningar utan med att fenomenet man vill undersöka är kvalitativa till sin natur. Forskningsfrågorna i denna studie fokuserar på hur kunskapen förändras, hur samundervisningen förverkligades och vilka erfarenheter informanterna visar. Med andra ord är alla frågeställningar av kvalitativ karaktär.

Inom den kvalitativa forskningen strävar man inte egentligen efter att prova några hypoteser som man ställt utan istället vill man komma åt ett så brett material som möjligt (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, s. 164). Vidare menar Olsson och Sörensen (2011, s. 18–19) att några kännetecknande drag för kvalitativ forskning är att forskaren har ett subjektivt förhållningssätt, flexibelt forskningsförfarande, få informanter och en långvarig kontakt med informanterna som bidrar till djupgående resultat. Inom kvalitativ forskning är det vanligt att använda sig av metoder som intervju, analys av dokument och observation (Ryen, 2004, s. 14) vilket lämpar sig väl för den föreliggande studien.

Hirsjärvi m.fl. (2014, s. 266) beskriver den kvalitativa forskningen som en upptäckande resa. Personen som utför studien har alltid någon föruppfattning om ämnet och hur studien kommer arta sig, men uppfattningarna förändras då studien framskrider. Det är ändå viktigt att minnas att forskarens egna uppfattningar lätt kommer fram i studien vilket förstås ska försöka undvikas genom att vara så objektiv som möjligt.

### 4.3 Val av informanter

Den föreliggande studien skrivs inom projektet Vi stöder tillsammans! Tuetaan yhdessä! Projektet har fyra mål där samundervisning, pedagogisk konsultation, positiv pedagogik och digitaliserad undervisning kombineras. Projektet är ett samarbetsprojekt mellan Åbo Akademi och fem andra finländska universitet (Uleåborg, Helsingfors, Åbo, Joensuu, Rovaniemi). Finansieringen av projektet sköts av Undervisnings- och kulturministeriet och genomförs mellan 1 september 2017 och 31 juli 2020. (Tuetaan yhdessä, uå) Eftersom denna studie är en del av projektet var informanterna på förhand valda. Kravet på informanterna var att de studerar till speciallärare eller klasslärare vid Åbo Akademi och är på praktik i en fältskola och har möjlighet att samundervisa tillsammans med en medstuderande som är på praktik i samma skola.

Studien innefattar sammanlagt åtta informanter: två klasslärarstuderande, två speciallärarstuderande, två speciallärare och två klasslärare som fungerade som handledare för studerande under praktiken. En klasslärarstuderande och en handledande klasslärare är män, resten är kvinnor. Samundervisningen sker i två svenskspråkiga skolor i Österbotten. Nämnvärt är att en av de handledande speciallärarna skrivit sin magistersavhandling inom specialpedagogik om samundervisning, men ingen av de handledande lärarna hade själva använt samundervisning i sin egen undervisning i någon större utsträckning. Båda klasslärarstuderande studera tredje året och båda speciallärarstuderande var på sin avslutande praktik, alltså var de femte årets studerande. För att garantera alla parter anonymitet har namnen fingerats när de används i avhandlingen.

### 4.4 Datainsamlingsmetoder

Denna studie inleddes med en fokuserad gruppintervju med klass- och speciallärarstuderande varefter jag observerade studerande i skolan då de samundervisade. Individuella intervjuer gjordes sedan med studerande samt de handledande lärarna. Av praktiska skäl gjordes intervjun med de handledande lärarna i ena skolan samtidigt med båda lärarna. Studerande lämnade även in planeringsdokumenten för analys. Ena paret hade utgått ifrån planeringsunderlaget

utarbetat av Christel Sundqvist (bilaga 6) medan det andra paret utarbetade ett eget planeringsunderlag, där det ändå framkom vilka samundervisningsmodeller de använde sig av.

#### 4.4.1 Fokuserad gruppintervju

Liamputtong (2011, s.2) menar att en stor fördel med fokuserad gruppintervju är att den inte är speciellt tidskrävande, vilket lämpade sig bra i detta fall då det plötsligt kom fram att det råkade finnas två speciallärarstuderande och två klasslärarstuderande i samma skolor på praktik vilket betydde att denna studie kunde genomföras. Fokuserad gruppintervju är även en ytterst bra datainsamlingsmetod då man vill få in mycket information på en kort tid.

Enligt Wibeck (2010, s. 11) innebär en fokuserad gruppintervju att forskaren samlar en grupp människor för att diskutera ett på förhand givet ämne. Informanterna i intervjun ska fylla specifika kriterier för att kunna delta och relatera till ett visst ämne (Krueger & Casey, 2009, s.2). Vidare menar Wibeck (2010, s. 11) att intervjuaren under en fokuserad gruppintervju fungerar som moderator, alltså samtalsledare, och ska uppmuntra de som blir intervjuade till diskussion genom exempelvis frågor som ställs. Krueger och Casey (2009, s. 19–20) skriver att fokuserade gruppintervjuer med fördel kan användas ifall forskaren vill ta reda på hurdana tankar och känslor en speciell grupp av personer har om ett visst ämne.

Som det redan tidigare nämdes var tidsbristen en av orsakerna till att en fokuserad gruppintervju valdes som datainsamlingsmetod i den inledande intervjun i den föreliggande studien. En annan orsak var att de studerande som deltog i studien inte var bekanta med varandra sen tidigare och träffades första gången under intervjutillfället. Tillfället var alltså ett bra sätt för paren att få bekanta sig med varandra och ta del av varandras tankar om samundervisning innan praktiken med samundervisningsinslag påbörjades. En intervjuguide för fokuserad gruppintervju (Bilaga 1) användes för att underlätta intervjuns gång och för att säkerställa att jag fick insamlat den information jag ville. PeD Christel Sundqvist, som fungerar som eldare för projektet Vi stöder tillsammans! vid Åbo Akademi deltog i intervjun och ställde vid behov följdfrågor och gav kommentarer. Efter avslutad intervju höll hon en timmes

föreläsning om samundervisning för de studerande som skulle delta i studien. Innan intervjun gjordes gav studerande sitt muntliga samtycke till att medverka i studien, samtycket (bilaga 7) gick igenom med alla studerande.

#### 4.4.2 Intervju

Förutom fokuserad gruppintervju användes individuella intervjuer som datainsamlingsmetod. Intervjuer är ofta personliga eftersom intervjuaren oftast träffar informanten, alternativt kan intervjuer även genomföras via exempelvis ett telefonsamtal (Patel & Davidson, 2003, s. 69). Intervjuerna i den föreliggande studien genomfördes i huvudsak personligen så att informanten och intervjuaren träffades, undantagsvis var en del av intervjuerna tvungna att göras per telefonsamtal eftersom en träff inte lyckades.

Olsson och Sörensen (2007, s. 80) beskriver intervju som en dialog mellan personer där man försöker få samlat så mycket information som möjligt. Vidare betonar de att det är viktigt att personen som blir intervjuad får tala till punkt. Då mer komplexa fenomen, exempelvis åsikter, erfarenheter och uppfattningar ska studeras rekommenderas intervju som datainsamlingsmetod (Denscombe, 2009, s. 232). Vidare menar Denscombe (2009, s. 233–235) att intervjuerna kan ha olika strukturer beroende på syftet med dem. I denna studie passar det bäst med semi-strukturerade intervjuer vilket betyder att intervjuaren använder sig av en intervjuguide men har ändå möjligheten att ställa följdfrågor och ändra på ordningen av frågorna. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 38) möjliggör en semi-strukturerad intervju en mer nyanserad och bred bild av fenomenet som undersöks. Eneroth (1984, s. 102–103) understryker att det är viktigt att ställa tillräckligt med frågor eftersom det möjliggör att såväl informanten som intervjuaren förstår innebörden i samtalet på samma sätt.

Utgående från studiens syfte och frågeställningar utformades frågor till intervjuguiden, frågorna kompletteras med följdfrågor under intervjusituationen. Intervjuguiden för de individuella intervjuerna finns med som bilaga, intervjuguide för de individuella intervjuerna med studerande (bilaga 2) och intervjuguide för intervjuer med de handledande lärarna (bilaga 3). Eftersom jag ville nå fram till informanternas djupare tankar och erfarenheter anser jag att det var nödvändigt att ha friheten att ställa

följdfrågor. Enligt Patel och Davidsson (2003, s. 78) är syftet med en intervju är att identifiera och upptäcka exempelvis uppfattningar och erfarenheter, därför finns det inget rätt eller fel svar på intervjufrågorna. Det innebär att frågorna bör vara öppna och några svarsalternativ kan inte formuleras för informanten. Vidare menar Patel och Davidson (2003, s. 79) att det är till fördel om intervjuaren läst in sig tillräckligt på området för att lättare kunna styra samtalet i rätt riktning och ställa lämpliga följdfrågor.

#### 4.4.3 Observation

Eftersom syftet med studien innefattar att informanterna ska redogöra för sina upplevelser och hur de utförde samundervisningen i praktiken lämpar sig observation som datainsamlingsmetod. Observation valdes som datainsamlingsmetod för att få en bättre bild av hur samundervisningen gått till och även för att få uppleva samundervisningssituationen själv och därmed få en bredare förståelse för det insamlade data. Observation innefattar det som observatören ser, alltså det som faktiskt händer, därmed menar Hammar Chiriac och Einarsson (2013, s. 27) att observation som datainsamlingsmetod anses vara pålitlig. Studien inkluderar observationer av sammanlagt tre samundervisade lektioner. Bell (2006, s. 187) menar att observation med fördel kan användas i kombination med andra metoder eftersom det ger en inblick i ifall informanternas utsagor stöder deras beteende. Som forskare får man genom observation även uppleva fenomenet man undersöker i sin verkliga miljö vilket i bästa fall ger mera detaljkunskap och en mer djupgående studie (Denscombe, 2016, s. 305).

Då observation används som datainsamlingsmetod menar Denscombe, 2016, s. 306–307) att det är viktigt att observatören, i detta fall jag, är mån om att informanterna fått syftet med ens närvaro framlagt och säkrat sig om att man har informanternas samtycke till detta. Då det gäller studerande som medverkar som informanter i studien gav de sitt samtycke i muntlig form i samband med gruppintervjun. Till skolan och elevernas föräldrar skickades ett brev (bilaga 4) där syftet med observationen framgår, ifall någon inte skulle ge sitt samtycke skulle de kontakta mig – men alla gav sitt samtycke. Enligt Lalander (2015, s. 98–100) är observation endera dold eller öppen, passiv eller deltagande. I det här fallet är observationen öppen, med andra ord har

informanterna fått information om vem jag är och vad min roll är. I det här fallet passade det även bättre med en passiv observation, det vill säga att jag hade en passiv roll. Under observationen satte jag längst bak i klassen och påverkade situationen så lite som möjligt med min närvaro, alltså deltog jag inte i verksamheten.

För att undvika att glömma bort detaljer från observationen utvecklades ett observationsschema (bilaga 5). Enligt Hammar Chiriac och Einarsson (2013, s. 136) bör observationsschemat vara noggrant planerat för att observatören verkligen ska iaktta det som är ämnat att studera. Som grund för schemat ligger observationsschemat som Lönnqvist (2016) använt i sin magistersavhandling med liknande tema. Några förändringar gjordes dock för att schemat bättre skulle passa till studiens syfte. Schemat är i tabellform, utformat så att det är lätt att använda och har tillräckligt med utrymme för anteckningar.

Risken med att använda observation som datainsamlingsmetod är enligt Bell (2006, s. 188) att det är lätt hänt att forskarens egna fördomar styr vad man omedvetet väljer att se, eller inte se. För att undvika detta menar Bell (2006) att man med fördel kan vara flera observatörer vid varje tillfälle, något som av praktiska skäl inte var möjligt i den föreliggande studie. För att undvika att de egna fördomarna skulle påverka observationen var det viktigt att vara medveten om riskerna. I detta fall valde jag att själv lista mina fördomar och tankar om ämnet, därmed blev jag väl medveten om dessa.

## 4.5 Genomförande av studien

Under hösten 2018 visade det sig att två specialläarstuderande och två klassläarstuderande råkar vara på praktik i två skolor samtidigt. Redan en längre tid hade det inom ramen för det tidigare nämnda projektet *Vi stöder tillsammans* varit i tankarna att genomföra ett projekt vid Vasa Övningsskola där en klassläarstuderande och en specialläarstuderande skulle samundervisa under en praktik. Då det märktes att det fanns en möjlighet att följa med fyra studerande på fältet som skulle samundervisa erbjöds jag att följa med detta pilotförsök för att inkludera studien i min magistersavhandling inom området.

Några veckor senare samlades de fyra studerande, på förhand valda, som skulle vara med i studien för att hålla en fokuserad gruppintervju. Intervjun hölls i Åbo Akademis utrymmen. Efter intervjun som Christel Sundqvist deltog i höll hon en timmes föreläsning om samundervisning för att studerande skulle få en grund för sin samundervisning de skulle göra med sitt par. Samundervisning framkommer i utbildningen för speciallärarstuderande men samundervisningen framkommer inte lika tydligt som tema för klasslärarstuderande inom utbildningen för klasslärare. Föreläsningen innehöll information om olika sätt att organisera samundervisningen, betydelsen av gemensam planering och möjligheter samt utmaningar med samundervisning.

Studerande påbörjade sin praktik hösten 2018 i två skolor i Österbotten. Innan de skulle samundervisa skickades brev (bilaga 4) hem till elevernas föräldrar där de framkom syftet med studien och vad jag skulle observera. Alla föräldrar gav sitt samtycke. Studerande samundervisade sammanlagt tre lektioner i modersmål (svenska) under sin praktikperiod. För att få en närmare inblick i hur de utförde sin samundervisning observerade jag två respektive en lektion som paren höll. Jag valde att inte observera den första samundervisande lektionen. Orsaken till det var att jag ville att studerande skulle få samundervisa sin första lektion utan att jag skulle vara där och observera, eftersom samundervisning var nytt för dem och min närvaro skulle kunnat bidra med ökad press. Det fanns även en risk att min närvaro kunde bidra till förvirring hos eleverna, eftersom specialläraren inte hade varit inne i klassen tidigare. Förutom att paren samundervisade under sin praktik utförde de sin praktik individuellt, klasslärarstuderande i klass och speciallärarstuderande inom ramen för deltidsspecialundervisning.

Efter att paren samundervisat alla lektioner intervjuades de individuellt. Praktiken avslutades lite innan jul vilket i skolvärlden innebär en period som innehåller mer stress än vanligt. Av den orsaken kunde inte alla intervjuer göras personligt i samma utrymme utan tre av sammanlagt sju intervjuer gjordes per telefon. Alla intervjuer spelades in, samtycket gjordes muntligt vid intervjutillfället. Efter att alla intervjuer var gjorda transkriberades de ordagrant för att underlätta arbetet vid analyskedet. Ett av det handledande lärarparet hade inte möjlighet att intervjuas individuellt så de intervjuades på samma gång, men så att båda lärarna svarade enskilt på frågorna.

## 4.6 Bearbetning och analys

I den föreliggande studien används tre olika datainsamlingsmetoder. Enligt Denscombe (2009, s. 370) bör kvalitativa data alltid bearbetas inför analys. I nedanstående kapitel redogörs för tillvägagångssätten vid databearbetning samt analys av data.

### 4.6.1 Bearbetning av data

Efter att alla intervjuer gjorts påbörjades transkriberingen. Transkription innebär att insamlad kvalitativa data omskrivs ordagrant i elektronisk form (Hirsjärvi m.fl., 2014, s. 222). Rent praktiskt gick det så att jag lyssnade på inspelningen och pausade med jämna mellanrum för att skriva ner det som sagts. Då en intervju skrivits ner hörde jag igenom hela intervjun samtidigt som jag läste det jag skrivit, detta för att kolla att det stämde överens med det som sagts. För att underlätta arbetet i fortsättningen organiserades all data enhetligt. Alla utsagor skrevs i samma typ av program med samma layout, alla dokument namnges så att jag genast visste vilket dokument det är frågan om. Detta i sin tur underlättar granskningen av materialet i framtiden (Denscombe, 2009, s. 370).

I denna studie renskrevs informanternas utsagor som de blivit sagda. I huvudsak omskrevs det till standardsvenska eftersom det underlättar arbetet i analyskedet men några dialektala ord och uttryck samt halvt uttalade ord skrevs som de sagts, detta eftersom innehållet kunde tolkas fel om de omskrivits till standardsvenska. Eftersom syftet med intervjun är att undersöka och analysera innehållet och inte språket i sig anses det vara acceptabelt att inte markera ut exakt alla pauser, intonation och exakt hur orden uttalats (jfr Kvale & Brinkmann, 2014, s. 223). Ord som upprepats har skrivits ned endast en gång, förutsatt att betydelsen inte påverkas. Slutligen sparades alla dokument i en elektronisk mapp och säkerhetskopierades för att säkerställa att inte gå miste om något material. Jag valde även att skriva ut de transkriberade intervjuerna för att underlätta analysarbetet, det utskrivna materialet förvarades oåtkomligt för andra än mig.



Observationsscheman skrevs ut och fylldes i under observationerna. Efter varje observation gick jag igenom vad jag antecknat och skrev ner flera anteckningar vid behov. Observationerna skrevs även ner i löpande text för att inte gå miste om värdefull information. Även observationsscheman förvarades oåtkomligt för andra än mig. Paret som använde sig av Christel Sundqvist planeringsunderlag (bilaga 6) gav deras planer till mig i utskriven version. Paret som utarbetat sitt planeringsunderlag själv skickade dokumenten åt mig i elektronisk version. Båda parens planeringsdokument innehöll information om vilka samundervisningsmodeller de skulle använda, vilket var den främsta orsaken till att jag ville samla in dem.

#### 4.6.2 Analys av data

Enligt Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2014, s. 221) är skedet där forskaren analyserar insamlade data det viktigaste och mest givande skedet i en studie. I detta skede analyserar och tolkar forskaren data vilket leder till resultat för studien, vilket anses vara studiens kärna eftersom forskaren får svar på de frågor hen ställt. Studiens syfte, tema och insamlade data styr valet av analysmetod (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 99).

I denna studie analyseras det insamlade materialet genom kvalitativ innehållsanalys. All data som samlats in är i textform efter transkription vilket betyder att all data kan analyseras med samma metod. Olsson och Sörensen (2011, s. 209–210) och Bauer (2000, s. 131) menar att kvalitativ innehållsanalys är en lämplig metod när materialet består av olika typer av texter där ett specifikt fenomen studeras. För att underlätta innehållsanalysen användes kategorisering, det innebär att man anger nyckelord för olika textsegment vilket i slutändan gör det lättare att sammanföra resultatet (Kvale & Brinkmann, 2014; Lundman & Hällgren Granheim, 2008, s. 162). Enligt Bergström och Boréus (2012, s. 51) är det till fördel att använda sig av innehållsanalys och kategorisering då man vill finna strukturer i ett mer omfattande material.

Patel och Davidson (2003, s. 118–119) rekommenderar att forskaren läser in sig noga på materialet och dokumenterar sina tankar i skriftlig form. Detta skede handlar om att forskaren ska få insikt i materialet genom att inta en mer analytisk roll och upprepade gånger läsa igenom materialet och upptäcka mönster (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 222–223). I praktiken gjordes detta genom att jag noggrant, upprepade gånger läste igenom materialet, då någon tanke eller idé kom upp skrev jag ner det på det utskrivna

materialet. Förutom att det i detta skede redan dök upp några kategorier skrev jag ner mina tankar för att jag skulle bli medveten om dem. Jag ville bli medveten om mina egna tankar och åsikter för att de i slutändan skulle påverka så lite som möjligt på analysarbetet.

Efter att de spontana tankarna dokumenterats började själva analysarbetet genom att fokusera på en forskningsfråga i taget. Materialet lästes igenom och det som svarade på det första forskningsfrågan markerades med röd färg, såväl det elektroniska som det utskrivna materialet markerades. Arbetet fortsatte på samma sätt med den andra och tredje forskningsfrågan, men de markerades med olika färger. Efter detta gick jag tillbaka till forskningsfråga ett och skrev ner nyckelord som beskrev innehållet. Nyckelorden sammanfördes sedan till mer övergripande kategorier. Det samma gjordes sedan till de två övriga frågeställningarna. Rapley (2011, s. 284) menar att analysprocessen går från att kategorisera data och jämföra dem för att sedan efter att man jämfört dem sammanföra dem och omdefiniera betydelsen av de olika kategorierna – vilket beskriver analyskedet i den föreliggande studien väl.

Analysen av observationsscheman gick till så att jag färgkodade materialet och skrev in nyckelord som bearbetades till kategorier. Efter observationerna skrev jag ner mina erfarenheter och tankar i löpande text för att inte gå miste om värdefull information som jag observerat. Tankar och noteringar antecknades även ner direkt på observationsscheman. Vid analys av planeringsdokumenten var det främst användningen av de olika samundervisningsmodellerna som var av intresse. En tabell som beskrev hur många gånger paren använde sig av de olika samundervisningsmodellerna skapades för att underlätta analysarbetet.

## 4.7 Etiska aspekter

Forskningsetik behandlar de etiska aspekterna av forskning vilket inkluderar forskningsverksamheten och konsekvenserna av den. Till forskningsetik hör att forskaren systematiskt analyserar och reflekterar kring de etiska problem som kan uppstå under en forskning. Som forskare är det viktigt att minnas att de etiska aspekterna kring forskning berör vad som sker innan studien påbörjas, under tiden studien pågår och efter att studien avslutats. (Helgesson, 2015, s.20–23.) Vidare menar Helgesson (2015, s. 60–61) att god forskningssed bygger på att forskaren skolan in i

ett vetenskapligt tankesätt där det framgår hur forskning bedrivs och redovisas, bland annat kommer krav på öppenhet kring metodval och genomförande fram.

Då man genomför en vetenskaplig studie är det viktigt att man i egenskap av forskare är medveten om de etiska aspekterna för sin studie. Kvale och Brinkmann (2014, s. 107–111) presenterar fyra riktlinjer för forskare att följa, nämligen: informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll. Med informerat samtycke avses att informanterna mottagit tydlig information om studiens syfte och uppbyggnad. Förutom detta är det viktigt att forskaren betonat att de när som helst får välja att dra ur sig. I den föreliggande studien gjordes detta genom att jag i den inledande gruppintervjun redogjorde för studiens syfte och uppbyggnad. I detta skede gav även informanterna sitt samtycke till att medverka i studien. Med konfidentialitet avses däremot att informanterna ska bli upplysta om att deras identitet inte kommer fram samt hur det insamlade materialet kommer att användas. Under gruppintervjun blev informanterna medvetna om att all identifierande data kommer att fingeras, alltså kommer ingen få veta vem studien gäller. Genom att de blev upplysta om studiens syfte klargjorde jag även hur det insamlade materialet kommer användas. Då det gäller konsekvenser innebär det att forskaren är medveten om och bedömer vilka konsekvenser studien möjligtvis har för den grupp som informanterna representerar, och förstås specifikt för informanterna. Denna studie påverkar informanterna genom att de under sin praktikperiod som de egentligen skulle undervisa självständigt istället undervisar en del av praktiken genom samundervisning – alltså i par. Det klargjordes även att denna studie eventuellt kommer ligga som grund för då det kommer till beslut om att speciallärarstuderande och klasslärarstuderande eventuellt i framtiden kommer samundervisa under en av sina praktikperioder. Slutligen är det forskaren som gör besluten kring de etiska aspekterna och forskarens roll är central. I denna studie är jag alltså ansvarig för att de etiska aspekterna följs och att de följer goda etiska principer.

Kvale och Brinkmann (2014, s.111) menar att ett moraliskt ansvarsfyllt forskningsbeteende är speciellt viktigt hos forskaren då det gäller intervjuforskning. Med detta avses att forskaren innehar en moralisk integritet vilket leder till att studiens kvalitet bibehålls och forskaren fattar etiska beslut. Orsaken till att forskarens professionella förhållningssätt är av stor betydelse just då det gäller intervjuer är att forskaren kan dras med i informanternas känslor och upplevelser vilket kan leda till att forskaren inte längre är tillräckligt objektiv. Under intervjutillfällena var jag väldigt

noga med att inte bidra med några egna åsikter eller tankar, utan lyssnade endast vad informanterna hade att säga.

#### 4.7.1 Tillförlitlighet

Inom forskning läser man ofta om *reliabilitet* och *validitet* då det redogörs för kvaliteten av studien. Dessa begrepp kopplas ändå starkare till kvantitativ forskning och därmed rekommenderar Thornberg och Fejes (2009) begreppen *tillförlitlighet* och *trovärdighet* inom den kvalitativa forskningen, vilket alltså lämpar sig bättre för den föreliggande studien. Med tillförlitlighet avses om en annan forskare skulle komma till samma resultat om studien skulle göras med samma informanter på samma sätt men vid en annan tidpunkt, alltså om studien kan reproduceras (Kvale och Brinkmann, 2009, s.263).

Hammar Chiriac och Einarsson (2013, s. 49) påpekar att tillförlitligheten hos observationer bygger på att observationsschemat är klart och tydligt. Vidare nämner författarna att man som observatör alltid riskerar missa något som sker i verksamheten medan man observerar, vilket automatiskt sänker tillförlitligheten hos resultaten. För att observationerna ska vara så tillförlitliga som möjligt utarbetades observationsschemat med eftertanke. Det lämnades tillräckligt med rum på sidan av pappret för att eventuella anteckningar kunde få rum. För att underlätta observationen hade jag i förväg tagit reda på i vilket utrymme undervisningen skulle hållas samt vad undervisningen skulle innehålla. Jag kom i god tid för att jag i lugn och ro kunde ta min plats bak i klassen och plocka mina saker färdigt. Båda studerandeparen valde att dela på gruppen i något skede och förflytta sig till ett annat utrymme vilket gjorde att observationen försvårades. Detta betyder att någon information kunde gå förbi mig eftersom jag var tvungen att vara närvarande i två olika utrymmen, detta i sin tur kan ha en negativ inverkan på tillförlitligheten. I denna studie beskrivs ändå noga hur forskningen genomförts vilket i sin tur ökar tillförlitligheten. En annan aspekt som ökar tillförlitligheten är att triangulering använts, det vill säga att olika datainsamlingsmetoder används.

Den kvalitativa intervjun har utsatts för en hel del kritik eftersom den anklagats för att inte komma med trovärdiga resultat (Kvale & Brinkmann, 2014, s.212). För att undvika detta har intervjufrågorna formulerats så att de är så neutrala som möjligt och

inte ledande. Angående de transkriberade intervjuerna menar Kvale och Brinkmann (2014, s. 224) att det är vanligt att två forskare skriver ut intervjuerna för att sedan kolla upp om något ord skiljer sig. I denna studie ansågs inte detta vara befogat eftersom jag själv kollat genom att lyssna flera gånger på inspelningen, denna studie syftar inte heller på att ta upp språkliga aspekter. Citat lades in i studien för att öka trovärdigheten, vid citat kontrollerades det upprepade gånger att de är korrekt nerskrivna.

#### 4.7.2 Trovärdighet

Med trovärdighet anses enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 264) hur väl studien undersöker det som syftet är att undersöka. Alltså ska de resultat som fås direkt korrelera med frågeställningarna som ställts utgående från syftet. Vidare menar Denscombe (2016, s. 377) att trovärdigheten bygger på hur väl metoderna som använts kan ge svar på frågeställningarna. Patel och Davidsson (2011, s. 105–109) poängterar att trovärdigheten inom kvalitativa studier kännetecknas av att fenomenet som är avsett att studeras verkligen studeras och att resultaten går att styrkas med tidigare forskning. Inom kvalitativa studier är trovärdighet ett centralt begrepp genom hela arbetets gång. För att säkerställa trovärdigheten i denna studie har en hel del tidigare forskning lästs. Syftet, forskningsfrågorna, intervjuguiderna och observationsschemat har även utarbetats genom noggrant arbete där jag fått ändra om innehållet flera gånger så att bästa möjliga variant utarbetats. I resultatdelen belyses resultaten med citat som bidrar till att resultatrapporteringen blir mer transparent och trovärdig.

## 5 Resultatredovisning

I följande kapitel presenteras informanterna och de resultat som framkommit ur studien utgående från studiens syfte och forskningsfrågor. Till en början presenteras informanterna varefter det redogörs för resultatredovisningens utformning. Resultaten redovisas sedan en forskningsfråga i taget, resultaten sammanfattas i slutet av resultatdelarna.

### 5.1 Beskrivning av informanterna

Studien innefattar åtta informanter, fyra handledande lärare från två olika skolor i Svenskfinland, två speciallärarstuderande och två klasslärarstuderande. Ena av de handledande klasslärarna samt en av klasslärarstuderande är män, resten är kvinnor. Som redan tidigare nämnts används fingerade namn för att säkerställa informanternas anonymitet. De fingerade namn som används för medverkande lärarstuderande är Sanna S, Karin K, Stina S och Kalle K. För att underlätta förståelsen börjar namnen på S eller K och har S eller K efter namnet för att markera om de är speciallärarstuderande (S) eller klasslärarstuderande (K). De fingerade namnen som används för de handledande lärarna är Sofia SH, Kaisa KH, Sonja SH och Konrad KH. Lika som med lärarstuderandens namn markerar första bokstaven i de handledande lärarnas namn ifall de är speciallärare (S) eller klasslärare (K). Efter de handledande lärarnas namn står endera SH eller KH, första bokstaven står som tidigare nämnts för ifall de är speciallärare eller klasslärare och bokstaven H står för att de är handledare. Även skolornas namn är fingerade: Morskola och Lidenskola. För att klargöra hur lärarstuderande och handledande lärarna var indelade har en figur utarbetats.

Skola: Morskola Lärarstuderande: Sanna S och Karin K Handledande lärare: Sofia SH och Kaisa KH	Skola: Lidenskola Lärarstuderande: Stina S och Kalle K Handledande lärare: Sonja SH och Kim KH
--	--

*Figur 1* Beskrivning av indelningen av informanterna.

Sanna S är sjätte årets speciallärarstuderande, praktiken är hennes avslutande praktik. Hon har vikarierat några enstaka gånger på förskolan, men där har de inte använt sig av samundervisning. Under sin studietid har hon genomfört speciallärarpraktik i par och klasslärarpraktik i grupp på tre i Vasa övningsskola, alla tre gruppmedlemmar under klasslärarpraktiken var speciallärarstuderande. Hon har även fått information om samundervisning i olika kurser under studiernas gång. Karin K som är hennes par studerar till klasslärare och är på sitt tredje studieår. Karin K har ingen tidigare lärarerfarenhet i form av vikariat eller dylikt men hon har genomfört sin klasslärarpraktik vid Vasa övningsskola i en grupp på tre klasslärarstuderande. Karin K har inte fått någon information om samundervisning inom någon kurs under sin studietid vid Åbo Akademi.

Sofia SH som är handledare åt Sanna S är utbildad speciallärare. Sofia SH har provat på samundervisning tillsammans med en klasslärarkollega under en sekvens men samundervisningen fortsatte inte, som orsak nämnde hon tidsbrist. Kaisa KH som är handledare åt Karin K är utbildad klasslärare. Kaisa KH minns inte att hon skulle ha provat på samundervisning med avsikt men nämner ändå att hon kanske vid få tillfällen provat på det då det varit en större grupp elever.

Stina S studerar femte året till speciallärare och praktiken som studien innefattar är hennes avslutande praktik. Stina S har lärarerfarenhet i form av vikariat, hon har vikarierat en och en halv vecka som speciallärare till årskurs 1–6, tre veckor som speciallärare till årskurs 7–9 samt ströddagar som klasslärare. Stina S har utfört sin

klasslärarpraktik i grupp på tre och sin speciallärarpraktik i par vid Vasa övningsskola, då har hon undervisat tillsammans med andra speciallärarstuderande. Stina S har även fått information om samundervisning genom olika kurser under studietiden. Kalle K, som är hennes par under den praktiken som ligger som grund för denna studie, studerar tredje året till klasslärare. Han har vikarierat ströddagar lite nu som då men har inte haft några längre vikariat. Kalle K har utfört sin klasslärarpraktik vid Vasa övningsskola tillsammans med två andra klasslärarstuderande. Kalle K har inte fått någon information om samundervisning inom någon kurs under sin studietid vid Åbo Akademi.

Sonja SH som är handledare åt Stina S under praktikperioden som studien innefattar är relativt nyutexaminerad speciallärare. Sonja SH har ändå en hel del erfarenhet av samundervisning eftersom hon skrivit både sin kandidatavhandling och magisteravhandling inom ämnet, därmed är hon väldigt insatt i ämnet. Hon har ändå inte så mycket erfarenhet av att själv samundervisa eftersom hon inte samundervisar regelbundet i den skola hon arbetar. Hon nämner ändå att hon ibland gått med in i klassen ifall klasserna arbetat med något skrivprojekt eller dylikt, själv skulle hon ändå inte definiera det som samundervisning fullt ut eftersom det inte innefattat samplanering på det sättet. Sonja nämner ändå att hon och Kim KH diskuterat mycket om att de skulle försöka få ihop schemat så att de kunde samundervisa. Kim KH, som fungerar som handledare åt Kalle K, har provat på samundervisning men inte i någon större utsträckning. Han ställer sig ändå positivt till samundervisning och poängterade flera gånger att han gärna skulle samundervisa, men att de måste utveckla ett fungerande sätt att göra det.

## 5.2 Resultatredovisningens utformning

Studien innefattar tre forskningsfrågor och resultatet är uppdelat enligt dem. Den första forskningsfrågan handlar om hur samundervisningen planerades och förverkligades i praktiken, den andra forskningsfrågan fokuserar på vilka upplevelser lärare och lärarstuderande visar efter praktikperioden och den sista hur lärarstuderandes kunskap om samundervisning förändras under praktikperioden. Alla tre huvudkapitel inleds



med en beskrivning av vilka datainsamlingsmetoder som använts som grund för resultaten varefter resultaten presenteras. I slutet av alla kapitel sammanfattas resultaten för specifikt den frågeställningen.

I resultatkapitlen används namn för att underlätta läsningen, dessa namn är fingerade för att säkerställa informanternas anonymitet. Även namnen på skolorna är fingerade. Alla informanter presenteras i föregående kapitel. Citat från intervjuer används för att resultaten ska förankras i empirin och för att läsaren ska få en bredare beskrivning av fenomenet genom exempel. Citaten innefattar alltså något som informanterna sagt. Alla citat efterföljs av en parentes som innehåller vem som uttalat sig och i vilken situation. För att citaten ska vara mer läsarvänliga har talspråk ändrats till standardsvenska och utfyllnadsord har utelämnats. I vissa fall har ord och meningar som ansetts vara oväsentliga lämnats bort, detta anges med tre punkter inom parentes (...). Denna åtgärd har endast gjorts då koncentrationen ansetts underlätta förståelsen för läsaren och där det utlämnade meningarna inte ansetts ha någon betydelse för förståelsen av utsagan.

### 5.3 Planering och förverkligande av samundervisningen

Den första forskningsfrågan handlar om hur samundervisningen förverkligades i praktiken och har formulerats enligt följande *Hur planerade och förverkligade lärarstuderande samundervisningen?* Resultaten grundar sig på analys av de individuella intervjuerna som gjordes efter avslutad praktik samt analys av planeringsdokument och observationer. Det förekommer även aspekter ur observationerna som gjordes. Ur analysen utarbetades fyra kategorier som svarar på frågeställningen, *två olika planeringsunderlag tillämpades, parallell samundervisning användes mest, uppdelningen av eleverna skedde på olika grunder och lärarstuderande hade olika roller*. I följande kapitel presenteras resultaten till frågeställningen varefter resultaten sammanfattas.

## **Två olika planeringsunderlag tillämpades**

En fungerande samundervisning kräver en hel del planering. Som stöd för planeringen kunde studerande använda sig av ett planeringsunderlag utarbetat specifikt för samundervisning av Christel Sundqvist (bilaga 6). Ena paret valde att använda sig av det medan andra paret utarbetade ett eget.

Ur Karin Ks intervju framkom att hon och Sanna S planerade tillsammans efter att de undervisat klart för dagen. Planeringen kunde ske på olika platser. Enligt henne kom båda med idéer och att de sedan delade upp stoffet så att de skulle bli ungefär jämnt för båda. Även Sanna S berättade att de planerade alla moment tillsammans. Planeringen tog enligt Sanna S lite längre än vanligt, men hon uppfattade det ändå som givande eftersom båda kom med olika synvinklar.

Vi planera dem [lektionerna] (...) utanför skoltid, vi har varit hemma eller någon annan stans och planera. Vi gjorde så att vi (...) nog planera alla moment tillsammans. (...) Just den där tiden då vi planera, så fastän det tar längre så (...) har vi samarbetat bra under planeringen, vi har haft lika och olika inputs. (Sanna S, individuell intervju)

Sanna S kände ändå att det var utmanande att planera vem som skulle säga vad och att sedan få det att fungera i praktiken så att det inte blir rörigt.

Till skillnad från Sanna S och Karin K som planerade allting så att de var på samma plats delade Kalle K och Stina S ibland upp stoffet. De påbörjade planeringen så att de gemensamt kolla igenom stoffet som skulle behandlas under de samundervisade lektionerna varefter de delade upp lektionsinnehållen så att hen som skulle ha hand om ett visst moment planerade det mer utförligt på egen hand. Stina S beskrev planeringen såhär:

(...) vi träffades oftast på eftermiddagen efter skolan och så satt vi o planera då tillsammans. Första gången kolla vi igenom hela stoffet och kolla lite löst hur vi kunde lägga upp det (...) vi har fyra lektioner att vad ska vi ta upp och när ungefär. Sen tog vi en lektion åt gången, att det här funkar så då tar vi det då den här dagen och så gick vi och funderade lite tillsammans att hur skulle vi lägga upp det här (...) att vilken strategi skulle passa bäst. (...) Sen planerade vi lite tillsammans och så delade vi ofta upp det så att du sköter den här delen och då planerar du den noggrannare själv, och så tar jag den här delen och då planerar jag den mera noggrant. Så gjorde vi oftast inför varje lektion någon dag på förhand. (Stina S, individuell intervju)

För att underlätta planeringen använde sig Stina S och Kalle K sig av *Planeringsunderlag för samundervisning* (bilaga 6) som är utarbetat av Christel

Sundqvist. Vid analys av planeringsunderlaget framkom det att de noga skrivit ner vem som skulle ha hand om vad, alltså vad klassläraren skulle göra i aktivitet ett och vad specialläraren skulle göra, och så vidare. Detta i sin tur hjälpte i praktiken så att det inte blev rörigt. Sanna S och Karin S valde att inte använda sig av Sundqvists planeringsunderlag utan de utarbetade ett eget underlag för lektionsplanering, underlaget innehöll ändå information om vem som hade vilken roll i undervisningen samt vilken samundervisningsmodell de använde sig av.

### **Parallell samundervisning användes mest**

Som redan tidigare nämnts finns det olika modeller för hur man kan samundervisa: *assisterande, parallell, komplementär* och *team*. Dessa är noggrannare beskrivna i kapitel 3.4. Alla studerande tog dessa i beaktan redan i planeringsskede där de dokumenterade vilka samundervisningsmodeller de skulle använda sig av.

Ur planeringsunderlagen framkom att *assisterande samundervisning* planerades till sammanlagt sju lektionsmoment. Par 1, Stina S och Kalle K, använde sig av assisterande samundervisning under sex moment och par 2, Sanna S och Karin K, under ett moment. Par 1 inledde alla sina samundervisade lektioner med assisterande samundervisning, oftast genom att ena ledde inledningen och den andra cirkulerade runt i klassen och kollade att alla hänger med. Vem som hade hand om inledningen och vem som hade en mer assisterande roll varierande från lektion till lektion. Ett exempel från planeringsunderlaget: *Kalle K går igenom läxan och läser upp fyra miljöbeskrivningar, Stina S går runt och kollar och hjälper* (Stina S och Kalle K, Planeringsunderlag). Par 2 använde sig däremot av assisterande samundervisning i ett avslutande moment, där klassläraren hade hand om avslutningen och specialläraren förenklade vid behov.

Ur planeringsunderlagen framkom att *parallell samundervisning* var den samundervisningsmodell som tillämpades flest gånger, sammanlagt under nio lektionsmoment. Par 1 använde sig av modellen under fyra lektionsmoment och par 2 under fem lektionsmoment.

*Komplementär samundervisning* tillämpades sammanlagt enligt planeringsunderlagen under tre lektionsmoment. Par 1 använde sig av komplementär samundervisning under

ett lektionsmoment, då de inledde sin andra lektion med temat j-ljud. I praktiken gick det till så att Stina S inledde med att fundera högt tillsammans med eleverna att det finns en massa ord som innehåller ”j” men att orden skrivs på olika sätt. Kalle K kompletterade med att ta upp regler och knep för hur man vet hur något ska skrivas. Par 2 använde sig av komplementär samundervisning under två lektionsmoment. Under det första lektionsmomentet var tanken att *klassläraren drar och specialläraren förenklar vid behov* (Sanna S och Karin K, planeringsunderlag) medan det under andra lektionen skulle ske genom att *specialläraren summerar sekvensen och klassläraren dirigerar eleverna* (Sanna S och Karin K, planeringsunderlag).

Under observationen framkom ändå att de använde sig av komplementär samundervisning oftare än vad planeringen tydde på. Både par 1 och par 2 använde sig av komplementär samundervisning då de gav instruktioner i klassen. Ena förklarade hur uppgiften skulle göras, samtidigt som den andra gav exempel eller förklarade på ett annat sätt.

Den mest avancerade formen av samundervisning anses vara *teamundervisning*, vilket märks i resultaten. Par 1 hade inte dokumenterat i sitt planeringsunderlag att de skulle ha använt sig av teamundervisning och under observationen kunde det inte heller observeras. Par 2 däremot använde sig av teamundervisning under fyra lektionsmoment, vilket framkom ur observationen. En kommentar som skrivits efter observationen av par 2 lyder på följande sätt:

Genom hela lektionens gång märks det att studerande planerat alla moment tillsammans och funderat över de olika momenten och hur man bäst differentierar för de olika eleverna. Övergångarna från ett moment till ett annat löper smidigt och den goda planeringen märks även här. (...) Båda lärarstuderanden står avslappnat framför klassen och kompletterar varandra på ett naturligt sätt samtidigt som de byter vem som har den mer ledande rollen och vem som har en mer assisterande roll. (Pohjavirta, observationsunderlag)

En figur har utarbetats för att synliggöra vilka former av samundervisning som lärarstuderande dokumenterade i sitt planeringsunderlag att de använde sig av och i vilken omfattning. Figuren presenteras nedan.

**Par 1, Stina S och Kalle K, 4 samundervisade lektioner**

Assisterande samundervisning: 6 lektionsmoment

Parallell samundervisning: 4 lektionsmoment

Komplementär samundervisning: 1 lektionsmoment

Teamundervisning: 0 lektionsmoment

**Par 2, Sanna S och Karin K, 3 samundervisade lektioner**

Assisterande samundervisning: 1 lektionsmoment

Parallell samundervisning: 5 lektionsmoment

Komplementär samundervisning: 2 lektionsmoment

Teamundervisning: 4 lektionsmoment

*Figur 2* Användning av de olika samundervisningsmodellerna utgående från planeringsunderlagen

### **Uppdelningen av eleverna skedde på olika grunder**

Par 1 valde att förverkliga parallell samundervisning dels genom att dela upp klassen i två grupper, dels genom stationsundervisning. Eleverna delades i regel in slumpmässigt i två lika stora grupper men de fanns tre elever som var i behov av mera stöd, speciellt då det kom till skrivning, och de var alla i samma grupp. De arbetade i dessa grupper under tre lektioner så att lärarstuderande hade hand om samma grupp under varje tillfälle. Inledningsvis samlades alla elever i klassen för en gemensam inledning varefter ena gruppen förflyttade sig till ett annat närliggande utrymme. Vilken grupp som var i vilket utrymme varierade från lektion till lektion.

Ena gruppen arbetade i hemklassen medan den andra gruppen gick en liten bit bort till matsalen. Genom observationen framgick att det fanns utmaningar med att hålla undervisningen i matsalen. Matsalen var belägen i mitten av skolbyggnaden vilket betydde att elever gick igenom matsalen för att gå till något annat utrymme. Under lektionens gång var det även en annan klass som kom och äta vilket ledde till att ljudnivån blev hög i utrymmet. Enligt lektionsplaneringen var tanken att lektionerna skulle avslutas gemensamt i klassrummet, men ur observationen framgick ändå att den gemensamma avslutningen under en lektion saknades. Fastän de utrymmen där undervisningen skedde låg nära varandra kunde inte lärarstuderande se varandra eller kommunicera med varandra under lektionen vilket eventuellt kunde vara en bidragande orsak till att en gemensam avslutning uteblev.

Även par 2 delade in eleverna enligt nivå. Till skillnad från par 1 delades eleverna in i en mindre och en större grupp. Den mindre gruppen bestod av elever som hade behov av stöd men var mer utåtriktade, medan eleverna i den större gruppen inte hade behov av extra stöd men var blygare. Den större gruppen arbetade i klassen medan den mindre gruppen arbetade i ett litet rum intill klassrummet. Det var endast en dörr som skilde åt rummen och dörren stod öppen under hela lektionen.

### **Lärarstuderande hade olika roller**

Som tidigare nämnts delades eleverna in på olika grunder, endera slumpmässigt eller enligt nivå. Par 1 valde att speciallärarstuderande skulle arbeta tillsammans med de elever som är i behov av stöd. Ett exempel ur par 1 planeringsunderlag: *Vi delar eleverna i två grupper och de får planera en egen miljöbeskrivning. Vi hjälper de elever som är i vår lilla grupp. De tre elever som har svårare med att skriva är i Stina S grupp.* (Stina S och Kalle K, planeringsunderlag.)

Även par 2 delade in eleverna enligt nivå, men till skillnad från par 1 hade klasslärarstuderande hand om de elever som var i behov av stöd. Ur observationen framkom att Karin K gick tillsammans med en mindre grupp bestående av elever i behov av stöd till ett rum i anknytning till klassrummet. Karin K differentierade undervisningen väl för dessa elever. Karin K nämnde under intervjun att hon fått diskutera tillsammans med Sanna S vilket har underlättat undervisningen av elever i behov av stöd.

Genom observation kunde även en viss skillnad kring lärarstuderandes arbetssätt åskådliggöras, Kalle K satt i regel vid sitt bord eller gick lite runt i klassen men sa inte något åt någon elev ifall de inte sträckte upp handen för att be om hjälp. Stina S däremot gick aktivt runt till alla elever, speciellt till de tre elever som var i behov av extra stöd inom skrivande, och kommenterade deras texter och försökte motivera dem att skriva. Par 1 valde även att använda sig av stationsundervisning under en lektion. Då höll lärarstuderande varsin station och elevgrupperna cirkulerade mellan stationerna.

## **Sammanfattning av resultat**

Sammanlagt fyra kategorier svarar på frågeställningen, *två olika planeringsunderlag tillämpades, parallell samundervisning användes mest, uppdelningen av eleverna skedde på olika grunder och lärarstuderande hade olika roller*. Resultaten ur studien påvisar att samundervisning förutsätter att båda lärarna planerar tillsammans. Detta kan ändå göras på olika sätt. Par 1 planerade i huvudsak tillsammans men valde ändå ibland att dela upp stoffet så att den läraren som skulle ha hand om lektionsmomentet planera det noggrannare själv medan par 2 valde att planera alla lektionsmoment tillsammans. Alla parter upplevde att samarbete fungerade väl men att personkemin påverkade hur processen gick till och vad resultatet blev. Stina S och Kalle K använde sig av ett planeringsunderlag utarbetat specifikt för samundervisning av Christel Sundqvist medan Sanna S och Karin K utarbetade ett eget planeringsunderlag. Oberoende vilket planeringsunderlag paren använde sig av framkom det ur dessa vilken samundervisningsmodell de skulle använda sig av.

Assisterande samundervisning och parallell samundervisning var de mest använda samundervisningsmodellerna som lärarstuderande använde sig av. Då parallell samundervisning användes delades eleverna in i två grupper, gruppkonstellationerna gjordes på olika grunder. Intressant nog valde par 2 att Karin K arbetade med de elever som var i behov av mera stöd.

Komplementär samundervisning framkom ur planeringsunderlagen tre gånger men under observationen visade det sig ändå att det användes trots att det inte fanns dokumenterat i planeringen. Även den mest avancerade formen av samundervisning,

nämligen teamundervisning, framgick under fyra lektionsmoment i Sanna S och Karin Ks planeringsunderlag.

Sammanfattningsvis kan man ändå utgående från observationer som gjordes konstatera att lärarstuderande även använde sig av andra samundervisningsformer i sin undervisning än vad de dokumenterat i planeringsunderlagen. Det framgick ur observationer både av par 1 och par 2 att lärarstuderande använde sig av komplementär samundervisning då de gav instruktioner.

## 5.4 Upplevelser som lärare och lärarstuderande förmedlar efter praktikperioden

I följande kapitel presenteras resultaten till den andra forskningsfrågan: *Vilka upplevelser förmedlar lärare och lärarstuderande efter praktikperioden?* Forskningsfrågan fokuserar både på lärares och lärarstuderandes upplevelser efter praktikperioden. För att få svar på frågeställningen har de individuella intervjuerna, och en parintervju, med informanterna analyserats. I slutet av kapitlet sammanfattas samtliga upplevelser i sin korthet.

### 5.4.1 Lärarstuderandes upplevelser efter praktikperioden

Efter att stoffet analyserats och en kategorisering gjorts framkom sammanlagt 4 kategorier som representerar lärarstuderandes upplevelser efter praktikperioden nämligen *samarbete upplevdes som givande men också utmanande, olika roller berikar, samundervisningsmodeller ger stöd men även begränsningar och en fördel att få samundervisa under en praktikperiod.*

#### **Samarbetet upplevdes som givande men också utmanande**

Som redan tidigare nämnts är ett gott samarbete en förutsättning för en fungerande samundervisning. Alla studerande ansåg att samarbetet med sitt par fungerat bra men



Stina S ansåg ändå att hon och Kalle K var rätt olika som personer och hade olika syn på hur man planerar en lektion. Även deras handledande lärare betonade detta.

(...) Men vi var nog olika, att jag tycker ju om att planera jättenoggrant men Kalle K [fingerat namn] vill kanske ta det lite mer på känsla, men det var nog inget som störde att det funka ju bra. (Stina S, individuell intervju)

Stina S poängterade ändå att de båda var lika aktiva under planeringsskedet eftersom båda kom med goda idéer och tankar till undervisningen. Kalle K nämnde inte under intervjun att han skulle upplevt att de var olika som person utan betonade att han ansåg att de båda var lika aktiva och att samarbetet fungerade bra.

Enligt Karin K kändes det som en trygghet att undervisa tillsammans med Sanna S. Angående planeringen nämnde hon att det var roligare att planera tillsammans med en annan studerande och att det ledde till att man våga förverkliga lektionsmoment som man inte skulle våga göra på egen hand. Både Karin K och Sanna S nämnde att de kom bra överens, Karin K berättade att fastän de inte hade planerat exakt hela lektionen med tanke på vem som skulle säga vad så fortlöpte det på ett naturligt sätt utan att de behövde tänka på det något extra. Sanna S upplevde det ändå som en stor utmaning i klassen att inte prata i mun på varandra eller att undervisa så att det inte skulle bli rörigt för eleverna.

Under lektionerna ansåg ändå båda paren att det till en början märktes att klasslärarstuderande hade varit en längre tid i klassen och att eleverna var bekanta med dem. Stina S beskriver det enligt följande:

(...) det märktes ju nog att Kalle K [fingerat namn] kände gruppen från förut bättre än vad jag gjorde, att han hade ju varit två veckor redan i den gruppen så speciellt i början så första lektionen vände de [eleverna] ju i princip sig bara till honom, för de kände honom. Han hade ju en helt annan kontakt med eleverna på det sättet. Men sen i övrigt så tycker jag att det var ungefär lika. (...) I och med att vi dela upp det [undervisningen] så mycket som vi gjorde så upplevde jag mig inte heller bara som en assistent. (Stina S, individuell intervju)

Till skillnad från Stina S upplevde Sanna S att eleverna var bekväma med att be henne om hjälp från första början, fastän Karin K var bekant med klassen från tidigare. Enligt Sanna S kunde de ibland kalla henne för Karin K men att det rådde inga större konflikter.

## Olika roller berikar

Paren bestod av en speciallärarstuderande och en klasslärarstuderande vilket även tog sig i uttryck i undervisningsmetoder och syn på lärande i allmänhet. Redan under planeringsskedet märkte Stina S av att hon kunde tillföra idéer på hur man kunde lägga upp undervisningen på andra sätt än de vanligaste. Stina S beskriver det enligt följande: *”Jag hade väl lite lättare att hitta på aktiviteter som var utanför boxen”* (Stina S, individuell intervju).

Karin K kände att hon i egenskap av klasslärare kunde bidra med idéer och kunskap om hur man hanterar en större grupp och organiserar undervisningen då man ska gå igenom något eller ge instruktioner. Karin K upplevde att hon fick en massa idéer och tips av Sanna S under planeringstillfällen och Sanna S ansåg också att Karin K kom med synsätt som var nya för henne. Sanna S upplevde att det var utmanande att medvetet bidra med specialpedagogik under lektionerna. Detta eftersom hon inte kände eleverna från tidigare vilket betydde att hon inte kunde veta på vilka sätt eleverna lärde sig bäst. Fastän Sanna S inte upplevde att hon i själva undervisningen medvetet kunde bidra med så mycket specialpedagogik upplevde hon att hon i planeringsskedet hade större möjlighet till det. Speciellt då de diskuterade elevers olikheter tillsammans med Karin K kände Sanna S att hon kunde specialpedagogisk kunskap och synsätt hon fått från sin utbildning.

(...) Jag känner nog inte under dessa tre lektioner att jag medvetet kunnat bidra med så mycket specialpedagogik (...) men jag kände ju inte eleverna från tidigare så det här med vilka elever som lär sig på vilket sätt och hur man kunde stödja dem så det kände jag att där fick jag inte så mycket användning av min specialundervisning. Det som nog kanske allra mest under de här tre gångerna var att bolla med klassläraren kring elevers olikheter, så då kändes det nog flera gånger som att den kunskap man fått inom specialpedagogikundervisningen så var det mycket synsätt som inte klassläraren hade. (Sanna S, individuell intervju)

Sanna S upplevde även att det var utmanande då lärarna skulle ha lika stor roll i undervisningen och menade att det ibland kunde kännas rörigt att exempelvis ge instruktioner så att alla elever skulle få samma instruktioner.

Kalle K ansåg inte att han i egenskap av klasslärare kunde bidra med något speciellt till undervisningen, som orsak nämnde han att hans par, Stina S, hade den kunskapen som krävdes. Stina S kände däremot att hon hade en hel del att ge i egenskap av speciallärare. Stina S nämnde att Kalle K inte direkt hade någon kunskap om

tretegsstödet så hon kände att hon kunde vara till hjälp då det kom till det samt hur man implementerar det i undervisningen.

(...) dels kännedom om de tre stödformerna, för klassläraren som jag samundervisa med så hade som ingen egentlig kunskap om vad allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd är, och då tänker jag ju också att det är svårt om man har tre elever där en har särskilt och två har allmänt för klassläraren att veta hur man ska planera för dem. (...) Så där kunde jag ju komma med kunskap om vad det är och så hade jag ju träffa dessa tre före så jag hade kanske lite djupare kännedom om vad deras utmaningar var i modersmål. (Stina S, individuell intervju)

Fastän klasslärarstuderande hade varit en längre tid i klassen upplevde ändå alla studerande att eleverna såg båda lärarstuderande som jämlika. Kalle K nämnde ändå att enligt honom så var eleverna i klassen nog bekvämare med honom än med Stina S, men att det inte var något som påverkade undervisningen.

### **Samundervisningsmodellerna ger stöd men även begränsningar**

Sanna S upplevde att de olika samundervisningsmodellerna fungerade som en bra grund för hur man kan förverkliga samundervisningen och att de fungerade som stöd speciellt under planeringen. Hon poängterade ändå att samundervisningsmodellerna även kunded utgöra ett slags hinder under planeringen eftersom man som lärare försöker få in så många olika samundervisningsmodeller som möjligt under en lektion. Enligt henne kan dessa samundervisningsmodeller då styra undervisningen mer än vad som är ändamålsenligt.

Karin K och Kalle K var båda överens om att alla samundervisningsmodeller som de använde sig av tillsammans med speciallärarstuderande fungera bra. *Det berodde nog på vad som passa i vilken situation, alla fungera nog lika väl som vi använde* (Karin K, individuell intervju). Vidare betonar båda två att man som lärare bör reflektera över de olika samundervisningsmodellerna och avgöra vilken modell som passar bäst i vilken situation.

Jag tyckte de [samundervisningsmodellerna] fungera bra allihop, på olika sätt förstås. Man måste ju tänka vart man skulle lägga in dem, att inte fungerar de ju till allting heller. (Kalle K, individuell intervju)

Även Stina S upplevde att alla samundervisningsmodeller de använde med Kalle K fungera bra, men på olika sätt. Parallell samundervisning upplevde hon att fungera bra då båda lärarna hade sin egen mindre grupp, men nämnde ändå att det kunde bli lite olika slutresultat i grupperna. Det såg Stina S ändå inte som en direkt nackdel eftersom det inte egentligen störde.

Jag tycker nog att alla fungera bra men på olika sätt. Den här parallell fungera ju bra på det sättet att då hade man ju som ändå sin egen grupp, men där märkte jag ändå att det kanske blev lite olika i i grupperna också. Men det är ju inte alltid någon nackdel heller att det (...) var inget som störde. Stations fungera ju också jättebra tyckte vi båda, men där är det svåraste att koordinera det att man är redo att byta station ungefär samtidigt. (Stina S, individuell intervju)

Stina S och Kalle K ansåg båda att stationsundervisning, som är en variant av parallell samundervisning, fungera bra. Största utmaningen med stationsundervisning var enligt Stina S att koordinera aktiviteterna så att grupperna är klara att byta stationer ungefär samtidigt.

### **En fördel att få samundervisa under en praktikperiod**

Stina S upplevde att en av den största nyttan med att få samundervisa under praktiken var att få prova på det man läst om i praktiken. Kalle K däremot upplevde det givande och roligt att få prova på något helt nytt. Eftersom hon som studerande fått prova på samundervisning under en praktik anser Stina S att hon fått mera kött på benen och upplevde att hon kanske i framtiden i arbetslivet vågar ta initiativ till samundervisning. Stina S ansåg även att klasslärarstuderande skulle ha nytta av att få samundervisa under praktiken eftersom de inte har så stor kännedom om vad samundervisning är, då kunde samundervisning under en praktik göra dem medvetna som det.

Kalle K upplevde det som en fördel att få planera tillsammans med en speciallärarstuderande eftersom han fick idéer som han inte själv skulle komma på. Eftersom samundervisning var nytt för Karin K upplevde hon att hon via samundervisning under praktiken fått veta mer om samundervisning, exempelvis att det finns olika modeller för hur man kan samundervisa och att dessa modeller har namn. Hon nämnde även att hon via praktiken fått det bekräftat för sig själv att hon

vill ta in samundervisning då hon börjar arbeta. Något som hon inte upplever att hon skulle fått om samundervisning inte skulle varit en del av en praktik.

Det att få se i vilka situationer samundervisning är ett lämpligt undervisningsarrangemang och i vilka situationer det kanske inte är det bästa möjliga var en insikt som Sanna S upplevde sig ha fått genom att hon fått samundervisa under sin praktik.

Det är nog att få se i vilka situationer jag tycker det skulle passa med samundervisning och vilka situationer jag inte tycker det skulle passa. (...) Det fanns två elever med extra utmaningar och just de två eleverna tycker jag behöver så pass intensivt och individuellt stöd så jag tycker det är svårt att fånga upp dem under en samundervisningslektion (...) då tycker jag kanske inte att samundervisning är det bästa alternativet. Det finns ju ändå mycket möjligheter att nå de här mellanstarka eleverna, så där tycker jag det kanske fungerar bättre. (Sanna S, individuell intervju)

Alla informanter anser att de genom att de fått samundervisa under sin praktik vill prova på det då de kommer ut i arbetslivet, vilket de inte skulle om de inte vore för denna praktik. Alla var även av åsikten att praktiken förde med sig så pass mycket nya insikter och kunskap att de önskar att Åbo Akademi skulle ta in en praktik som innefattar samundervisning till en del av utbildningsprogrammen för klasslärare och speciallärare.

#### 5.4.2 De handledande lärarnas upplevelser efter praktikperioden

Ur analysen av intervjuerna med handledande lärare framkom slutligen sammanlagt fyra kategorier: *undervisningen blir bättre om man är två, samundervisning kan inte ersätta individuell undervisning, studerande kan inspirera lärare på fältet och studerande förverkligade samundervisningen väl under praktiken*. Nedan redogörs det för varje kategori enskilt. Jag har även valt att lyfta fram lärarnas attityder och erfarenheter av samundervisning eftersom det påverkat handledningen av studerande.

##### **Undervisningen blir bättre om man är två**

Enligt Sonja SH kan samundervisning ge upphov till att eleverna känner sig mera inkluderade i sin egen klass. Dels eftersom de rent konkret kan vara med gruppen i

samma utrymme dels eftersom speciallärare genom samundervisning blir ”speciallärare för hela klassen” och inte för bara några enskilda elever. Kim KH upplevde att en av de största fördelarna med samundervisning var att eleverna fick mer specifik och variationsrik undervisning eftersom det är två lärare som kan dela upp stoffet. Eftersom elevgrupperna blev mindre då de delades upp nådde man fram till eleverna lättare. Samundervisning kan även fungera som en slags kartläggning av svårigheter eftersom specialläraren då kan vara med inne i klassen och iaktta eleverna, menade Sonja SH. Kaisa KH var lite inne på samma spår och ansåg att man lättare kan fundera hur man ska differentiera undervisningen om man är två lärare.

Kaisa KH upplevde även att samundervisning minskar på arbetsbelastningen i någon mån eftersom *”man kanske delar upp det att den ena får vara lite ledigare vissa stunder medan den andra drar lite mera och tvärtom”* (Kaisa KH, parintervju)

Sonja SH upplevde att man genom samundervisning får se på eleverna och undervisningen ur olika perspektiv vilket är en enorm fördel. Hon nämnde att man som speciallärare är väldigt individinriktad eftersom man har möjlighet till det. Genom att se hur den andra parten arbetar får man en vidgad syn på både eleverna och undervisningen men tillika menar hon att man utvecklar sig själv som lärare. Sonja SH och Kaisa KH upplevde att man speciellt i planeringsskedet hade fördel av att vara två lärare med olika perspektiv eftersom båda då kom med idéer som kan vara nya för den andra, och så är man tvungen att mötas någonstans emellan. Vidare beskriver Sofia SH att tanken med samundervisning är att lära varandra, därför kan lärare ha stor nytta av att samplanera fastän de kanske inte samundervisar.

### **Samundervisning kan inte ersätta individuell undervisning**

Den största utmaningen med samundervisningen, som kan bli en nackdel, upplevde Kim KH var att nå fram till de svagaste eleverna eftersom grupperna ändå kan vara ganska stora. Han upplevde även att de elever som är mer tystlåtna kan ha nytta av att ibland få vara i en mindre grupp där de vågar komma till tals. Sonja SH menade även att samundervisningen inte totalt kan ersätta den individuella specialundervisningen eftersom vissa elever, speciellt i nybörjarklasserna, har behov av att få intensivträning med specialläraren inom ett visst område. Även Sofia SH betonade att det alltid kommer kvarstå ett behov av individuell specialundervisning.

Sofia SH upplevde att tidsbrist är en stor utmaning då det kommer till samundervisning, hon vet inte hur hon tidsmässigt kunde få ihop det så att hon skulle hinna samplanera med klasslärarna. Vidare menade Kaisa KH att hon upplever att det är skönt att få planera sin undervisning när hon själv vill, och inte behöver passa ihop det med någon annans tidtabell. Sonja SH upplevde det schematiska arbetet som samundervisning för med sig som en nackdel med samundervisning. Exempelvis berättade hon under intervjun att hon har elever från tre olika klasser på samma gång i specialundervisning och då är det inte möjligt att samundervisa den lektionen eftersom de är i olika klassrum.

Kaisa KH upplevde att specialläraren är en enorm resurs i skolan och att det känns tokigt att ta in hen i klass för att vara assistent, såhär beskrev Kaisa KH det:

Det här med tanken att speciallärare och klasslärare undervisar så då blir det ju den här frågan att - är det värt det? Specialläraren är ju en dyr person på något sätt (...) att komma in bara och vara assistent, eller inte assistent men ja, och inte kanske kunna jobba med de där specifika svårigheter som vissa elever har. Det känns nog ganska synd (...) att man skulle ta den resursen till samundervisning, hellre två klasslärare ihop. (Kaisa KH, parintervju)

Sofia SH och Kaisa KH ställer sig även frågande till ifall samundervisning medför något utöver det vanliga till undervisningen. De är båda överens om att de inte ser samundervisning som en bättre möjlighet att ge stöd till de eleverna i störst behov av stöd. Såhär säger Sofia SH:

(...) jag tror att vi skulle köra gemensamma inledningar och kanske presentera stoff, turas om, men jag tror vi ändå skulle lösa det på något sätt att eleverna med större utmaningar skulle jag ta ut, eller kanske ibland växla om bara för att eleverna ska få ha en relation till bägge. Vad är det för skillnad? [till den vanliga undervisningen] (Sofia SH, parintervju)

### **Studerande kan inspirera lärare på fältet**

Kim KH upplevde att det var givande att fungera som handledande lärare till studerande som samundervisade och skulle gärna vara det igen. Han poängterade att lärarna i skolan som följd av det föreliggande projektet diskuterat mycket om samundervisning och vill införa det som en mer allmän undervisningsform. Även Sofia SH upplevde att det var bra att få se hur samundervisningen skedde i praktiken, men samtidigt ansåg hon att det var rätt bekant eftersom även hon själv ibland är med inne

i klass och hjälper, fastän det inte är renodlad samundervisning. Enligt Kaisa KH var det intressant att se hur studerande skulle lägga upp undervisningen då de var två.

Både Sofia SH och Kaisa KH skulle kunna tänka sig att vara handledare för studerande igen under en praktik som innefattar samundervisning, så länge det inte utgör hela praktiken.

Av princip ser jag inget hinder för det [att vara handledare igen] rent innehållsmässigt, men om man tänker att de skulle göra hela sin praktik i form av samundervisning, så där vet jag inte om vi skulle kunna ta beslut på det. För det inverkar ju på våra beslut för våra elever (...) fyra veckor är ändå en lång period, det skulle ha en så stor inverkan på verksamheten just hos oss. Man skulle måsta vara ute i väldigt god tid och ha det genomtänkt och ändå vet jag inte om det skulle lyckas heller. (Sofia SH, individuell intervju)

Dock upplevde de inte att Åbo Akademi ska införa en praktik innehållande samundervisning inom utbildningen för klasslärare och speciallärare. Sofia SH anser att det skulle vara positivt med tanke på att studerande skulle få en inblick i vad den andra lärarstuderande studerar och hur hen arbetar men hon anser inte att det räcker med att samundervisa under någon sekvens. Kaisa KH upplevde däremot att lärarna på fältet nog klarar av att samundervisa utan att man har en praktik som innefattar det. Kim KH och Sonja SH ansåg däremot att Åbo Akademi ska införa samundervisning som en obligatorisk del inom någon praktik. Kim KH motiverade det enligt följande: *"Ju flera som tänker tanken och som fått testa på det, så till slut blir det ju bra, för att tillräckligt många vill jobba på det viset."* (Kim KH, individuell intervju). Sonja SH poängterade ytterligare att lärarna på fältet blir mer medvetna om samundervisning ifall det skulle sättas in som en obligatorisk del under någon praktik för klasslärare och speciallärare, vilket i sin tur kunde leda till att samundervisning skulle börja användas mer i skolorna.

De handledande lärarna var även överens om att alla som deltog i studien kunde ha fått ta del av föreläsningen som Sundqvist höll eftersom de genom den kunde ha fått mer information om det hela. Sonja SH, som skrivit sin kandidatavhandling och magisteravhandling inom ämnen, upplever att hon hade de kunskaperna inom ämnet som behövs för att kunna handleda studerande men hon är osäker ifall de andra handledande lärarna har det. Enligt henne är det viktigt att studerande får tillräckligt god handledning, vilket inte kan garanteras ifall inte de handledande lärarna saknar kunskap inom området. Sofia SH såg inte samundervisningen i nuläget som



fungerande utan hon upplevde att inkludering är en slags modefluga och sparåtgärd som bäst och att hon gärna skulle ha möjligheten att argumentera för aspekten utgående från fältet, var teori och praktik eventuellt kunde mötas.

### **Studerande förverkligande samundervisningen väl under praktiken**

Sofia SH och Kaisa KH upplevde att lärarstuderande som samundervisade i deras klass la ner mycket tid på planeringen såväl i skolan som hemma vilket nog ledde till ett gott resultat men att tidsbristen syntes under lektionerna. De var ändå överens om att det inte direkt hade med själva samundervisningen att göra utan det är vanligt att studerande planerar in för många moment till en lektion. Då det kommer till lärarstuderandes aktivitet och interaktion med eleverna upplevde Sofia SH och Kaisa KH att både Sanna S och Karin K var lika aktiva under praktiken och att det inte märktes att Karin K varit mer i klassen. Som orsak till detta nämndes sättet som de valde att samundervisa, nämligen att de delade upp klassen i två grupper där Karin K arbetade mera med dem som var i behov av extra stöd och Sanna S arbetade mer med dem som i vanliga fall inte är i behov av extra stöd.

De planera väldigt mycket och tänkte väldigt noggrant hur de skulle lägga upp det och hur de skulle fortsätta. De märkte nog att tiden inte riktigt räckte till, för egentligen skulle de ju inte ha det där tema fler än en gång men de behövde ju alla tre lektioner för att kunna fullfölja det (...) så åt det ju ofta. (Kaisa KH, individuell intervju)

Kim KH hade överlag en positiv bild av hur studerande förverkligade samundervisningen i skolan. Han ansåg att båda gjorde en lika stor insats fastän de hade olika personligheter.

Jag tyckte att de gjorde det båda väldigt bra, de hade ju som olika personligheter så där kanske det fanns en skillnad men som själva insatsen så där fanns inga. De hade det uppdelat tydligt att hur de skulle göra det och vem som skulle göra vad. (Kim KH, individuell intervju)

Även Sonja SH nämnde att studerandes olika personligheter syntes i planeringsskedet men att de ändå fick samundervisningen att fungera väldigt bra.

(...) de var ju också väldigt olika de här studerande att hur pass planerande de var (...) men jag hörde nog någon gång då de satt och planerade och då var det nog att ska vi göra som såhär och de kom med sina olika idéer vad jag hörde åtminstone. Det var ju aldrig så att exempelvis en stod framme och undervisa och den andra satt där bak, utan de stod ju alltid båda där framme, att det tror jag var en bra sak. (Sofia SH, individuell intervju)

I själva undervisningen upplevde Sonja SH att det endast första lektionen märktes att klasslärarstuderande hade varit mer i klassen. Kim KH upplevde att eleverna drog nytta av den ökade lärartätheten eftersom alla fick hjälp betydligt snabbare än om det skulle ha varit en lärare. Vidare menade han ändå att lärarstuderande ibland hade planerat in aningen för många komplexa moment vilket gav upphov till att det blev lite stressigt för en del av eleverna, detta ansåg han ändå är typiskt för studerande som är på praktik. Sofia SH upplevde att de olika perspektiven som respektive lärare för med sig syntes redan under den korta perioden som studerande samundervisa, exempelvis i gruppindelningen.

Sonja SH upplevde att det i framtiden kunde vara en fördel att båda studerande skulle vara exempelvis sista årets studerande eftersom studerande kommit olika långt i sin egen lärprocess. Ifall båda parterna skulle ha studerat lika länge upplever hon att studerande skulle ha bättre förutsättningar för ett gott samarbete.

Sen tror jag det skulle vara bra om man skulle få vara sista årets studerande båda (...) att man kommit som lika långt (...) att man haft alla kurserna och pedagogiska seminarier att man skulle ha processat mer. (Sonja SH, individuell intervju)

## **Sammanfattning av resultat**

Alla lärarstuderande ansåg att samarbetet med sitt par fungerat bra och att båda var lika aktiva under praktikperioden, trots vissa utmaningar. Angående yrkesrollen upplevde lärarstuderande det olika hur mycket de kunde tillföra till undervisningen. Alla studerande var av åsikten att eleverna såg dem som jämlika.

Angående samundervisningsmodellerna upplevde alla studerande att de som de använde sig av fungerade lika bra. Sanna S betonade ändå att de också kunde utgöra ett slags hinder under planeringen ifall de styr själva undervisningen för mycket. Då det kommer till nytta av att få samundervisa under en praktikperiod var alla lärarstuderande överens om att det är något som borde införas i studierna vid Åbo Akademi. Det kunde bidra till att klasslärarstuderande kunde få en kännedom om vad samundervisning är och speciallärarstuderande skulle få prova på i praktiken det de läst om i flera kurser.

Då det kommer till de handledande lärarna kan man allmänt konstatera att Kim KH och Sonja SH var mer positiva till samundervisning än Kaisa KH och Sofia SH. En

fördel med samundervisning ansåg de är att lärarna lär av varandra och att eleverna får en bättre undervisning eftersom man är två lärare med lite olika synsätt som planerarundervisningen. Största nackdelen med samundervisningen var enligt lärarna tidsbrist och hur man skulle införa det i skolorna. De var även överens om att samundervisningen inte kan ersätta den individuella undervisningen totalt. Kim KH och Sonja SH har genom praktiken bestämt sig för att de vill prova på samundervisning tillsammans. Båda upplevde det väldigt givande att få vara handledare till studerande och skulle gärna göra det om, dessutom är de båda av åsikten att Åbo Akademi borde införa samundervisning mellan klasslärarstuderande och speciallärarstuderande som en del av en praktik. Sofia SH och Kaisa KH ser inte att samundervisning ger betydande mervärde till undervisningen och därför anser de inte att samundervisning skulle behöva vara en obligatorisk del av en praktik i fortsättningen för studerande. Båda är ändå villiga att ställa upp som handledare igen då det kommer till att studerande ska samundervisa, förutsatt att det endast är en del av en praktik. I fortsättningen kunde ändå informationen nå bättre fram till de handledande lärarna. Angående studerandes förverkligande av samundervisningen var alla handledande lärare överens om att studerande gjorde bra ifrån sig och att de planerade lektionerna väl fastän det märktes stora skillnader i studerandes personligheter.

## 5.5 Lärarstuderandes förändrade kunskap om samundervisning under praktikperioden

Den sista frågeställningen handlar om lärarstuderandes kunskap om samundervisning och hur den förändras under praktikperioden. Resultatet har utformats genom att analysera den fokuserande gruppintervjun som gjordes innan praktikperioden inleddes samt de individuella intervjuerna som gjordes efter praktikperioden. Ur den fokuserade gruppintervjun framkommer studerandes förkunskaper medan de individuella intervjuerna analyserats för att komma åt studerandes kunskaper efter praktikperioden. Nedan presenteras resultaten till den första forskningsfrågan som lyder *Hur förändras lärarstuderandes kunskap om samundervisning under praktikperioden?* till sist sammanfattas resultatet i sin korthet.

### 5.5.1 Lärarstuderandes kunskap om samundervisning innan praktikperioden

Nedan redogörs det för lärarstuderandes kunskap om samundervisning utgående från den fokuserande gruppintervjun. Resultatet delades in i tre kategorier: *klasslärare sakna kunskaper i samundervisning, olika perspektiv, samarbete och inkludering – tänkbara fördelar med samundervisning, tidsbrist, gamla roller och stora grupper – tänkbara nackdelar med samundervisning*. Nedan presenteras varje kategori skilt för sig.

#### **Klasslärarstuderande sakna kunskaper i samundervisning**

Ur den fokuserade gruppintervjun framkom att klasslärarstuderande inte fått någon information om samundervisning i sin utbildning. Enligt både Kalle K och Karin K var det endast under sin praktik på Vasa Övningsskola som de fått prova på det lite grann då de utfört sin praktik i grupp på tre studerande varav alla studerade till klasslärare. Speciallärarstuderande hade däremot hört om samundervisning under studiens gång ett flertal gånger. Sanna S poängterade att föreläsare då poängterat samundervisning ur det perspektivet att en speciallärare samarbetar med klasslärare eller ämneslärare, vidare poängterar hon att samundervisning förverkligas genom bland annat flexibla grupparrangemang.

(...) vi har ju nog pratat om det ganska mycket under en del kurser (...) just samundervisning ur det perspektivet att det ofta sker mellan klasslärare eller ämneslärare och speciallärare (...) och att man kan göra det via flexibla grupparrangemang och sådant (Sanna S, fokuserad gruppintervju)

Stina S var av samma åsikt som Sanna S och menade alltså att hon fått informationen om samundervisning via kurser inom specialpedagogik. Eftersom studerande hade olika utgångspunkter då det kommer till samundervisning bad jag dem beskriva samundervisning i sin korthet. För Kalle K var samundervisning obekant men han beskrev det som att specialläraren kommer in för att stöda klassläraren på ett annat sätt än vad en klasslärarkollega kunde göra.

(...) jag tror att det är (...) vi har ju aldrig diskuterat det och jag hör om det första gången nu, men det är ju mellan en speciallärare och klasslärare så att specialläraren stöder klassläraren med ganska mycket (...) hur ska man förklara det riktigt (...) båda har ju undervisningen

tillsammans men specialläraren är där och stöder på ett annat sätt mot vad det skulle göra om det skulle vara två klasslärare. Så har jag tänkt det. (Kalle K, fokuserad gruppintervju)

Karin K var överens med Kalle K men tillade ändå att båda lärarna har lika stor roll. Hon betonade att speciallärarens roll inte är att vara en skolgångshandledare utan ska ha lika stor del i undervisningen som klassläraren. Vidare nämnde Karin K att hon tidigare, innan detta projekt, hade bilden av att specialläraren endast kommer in och hjälper till i klassen men att hon på egen hand läst in sig och utvecklat sin kunskap.

(...) sen tänker jag att båda är liksom lika mycket, att man gör lika mycket, att det inte är som att specialläraren bara går runt och hjälper (...) först hade jag kanske en sådan bild men i och med det här [projektet] har jag börjat tänka annorlunda. (Karin K, fokuserad gruppintervju)

Stina S poängterade ytterligare att båda lärarna ska ses som jämlika. Eleverna ska vara medvetna om att båda lärarna i klassen är där för att undervisa och stöda.

(...) att fast man kommer in som två lärare i klassen och det vanligtvis är klassläraren som håller klassen (...) ska klassen fortfarande ha lika mycket respekt för specialläraren och vända sig till den också för då är det båda som håller lektionen (Stina S, fokuserad gruppintervju)

Vidare nämnde hon att de samundervisande lärarna ska planera och utvärdera tillsammans. Samundervisningen ska alltså ses som ett projekt där de samundervisande lärarna planerar, genomför och utvärderar undervisningen tillsammans. Sanna S betonar även att den specialpedagogiska tanken ska finnas där. Det ska finnas en orsak till att det är en speciallärare och en klasslärare som samundervisar och inte exempelvis två klasslärare. Karin K nämnde i ett senare skede av intervjun att samundervisning eventuellt används eftersom speciallärare kan stödja eleverna på ett annat sätt med hjälp av andra metoder som klassläraren kanske inte kan. Kalle K höll med och säger att det kan vara speciellt till fördel för de elever som har svårt i skolan. Både Karin K och Kalle K ansåg att det är specialläraren som ger undervisningen ett mervärde och anser att de själva, som klasslärare, inte bidrar med något extra i samundervisningen.

Stina S vidareutvecklade och tog upp att eleverna kan inkluderas i större mån i klassen då man använder sig av samundervisning eftersom eleverna inte blir utplockade ut klassen utan specialläraren kommer in i klassen för att stödja dem där. Sanna S poängterade också att de samundervisande lärarna kan få möjligheten att se på eleverna ur en annan synvinkel än de annars skulle genom att de samundervisar.

### **Olika perspektiv, samarbete och inkludering – tänkbara fördelar med samundervisning**

För att få en bättre bild av hur studerande ser på samundervisning innan de samundervisat själv fick de beskriva vilka fördelar de tänker att det finns då det gäller samundervisning. Centrala teman som kom upp var *olika perspektiv, samarbete och inkludering*.

Enligt Stina S är det en fördel att man är två lärare som ser på samma sak, men ur lite olika perspektiv eftersom ena är speciallärare och den andra klasslärare. Detta i sin tur leder till att parterna har olika idéer och tankar kring saker i undervisningen. Kalle K understryker att man aldrig kan vara för många vuxna i en klass och att det är bra att det är just en speciallärare som kommer in i klassen eftersom det ofta kan finnas elever med olika specialbehov. Sanna S spinner vidare på detta och nämner att samarbetet mellan de två lärarna är givande och att man tillsammans kan diskutera ihop sig och ställa upp mål för det hela.

Det att man genom samundervisning kan uppnå en mer inkluderande skolmiljö var något alla såg som en fördel. Genom samundervisning kan alla elever vara inne i klassen och som en del av gruppen istället för att bli utplockade av specialläraren.

(...) då får ju eleverna fortfarande vara med i klassen och känna den där samhörigheten i klassen (...) och så får man vara med i allt klassen gör (...) de behöver inte känna att de missat någonting (Stina S, fokuserad gruppintervju)

### **Tidsbrist, gamla roller och stora grupper – tänkbara nackdelar med samundervisning**

Med alla undervisningsarrangemang finns det även nackdelar eller eventuella utmaningar, centrala teman inom detta som framkom under den fokuserande gruppintervjun var *gamla roller, stora grupper – gynnas alla? och tidsbrist*.

Både Karin K och Kalle K funderade på att det ändå kan bli så att de gamla rollerna hålls kvar i klassen fastän det inte är meningen. Med det menade de att det ändå kan bli så att specialläraren sitter bredvid de elever som är i behov av extra stöd eller har några andra specialbehov. Detta kan i sin tur leda till att det inte är någon mening med

samundervisning utan eleverna i fråga kunde lika gärna gå till ett annat utrymme med specialläraren.

Vidare tänkte Sanna S och Stina S på att det lätt blir ganska stora grupper då man genomför samundervisning vilket eventuellt inte gynnar alla elever eftersom vissa kan bli oroliga ifall det är för mycket folk.

Jag tänker (...) att det finns de elever som ändå kanske inte gynnas av att vara i stor grupp. Det finns kanske de som behöver få vara i en mindre grupp där det är en lugn miljö (...).  
(Sanna S, fokuserad gruppintervju)

Tidsaspekten är en annan sak som framkom ur intervjun. Stina S tänkte att det kan vara svårt att hitta tid för att samplanera eftersom det måste passa för två lärare. Som speciallärare kan man samundervisa med flera lärare under samma period vilket gör att det kan vara svårt att finna tiden som krävs för att få en välfungerande samundervisning.

### 5.5.2 Lärarstuderandes kunskap om samundervisning efter praktikperioden

Nedan redogörs det för lärarstuderandes kunskap om samundervisning efter deras praktikperiod där de fått samundervisa tillsammans med en annan studerande i tre eller fyra lektioner. Resultaten redovisas utifrån individuella intervjuer som gjordes med alla studerande efter att de avslutat praktiken. Resultaten presenteras genom tre kategorier som utarbetades under analyskedet: *fördjupad kunskap om samundervisning*, *två lärare berikar undervisningen* och *oklart ifall lärarna når fram till alla elever*.

#### **Fördjupad kunskap om samundervisning**

Efter avslutad praktik ansåg Stina S att hennes uppfattning om vad samundervisning ganska långt är densamma som kom fram innan praktiken inleddes. Hon kan ändå mer på djupet beskriva samundervisning som en undervisningsform där två lärare delar på ansvaret, planeringen och utvärderingen något som även Sanna S rapporterade. Kalle K menade att han i princip lärde sig allt om samundervisning i samband med projektet,

från att tidigare knappt ha vetat vad det hela handlar om till att beskriva samundervisning som en undervisningsform där två lärare delar på undervisningen och gör allting tillsammans.

(...) Både klasslärarna och speciallärarna undervisar (...) inte enbart att klassläraren undervisar och tar hjälp av specialläraren endast då det behövs utan man gör allt tillsammans.  
(Kalle K, individuell intervju)

Även Karin K betonade att samundervisning är ett undervisningsarrangemang där två lärare, exempelvis en klasslärare och en speciallärare tillsammans undervisar en klass och använder sig av båda parter kunskap.

Stina S tog även upp de olika rollerna som lärarna har, nämligen att specialläraren har mera specialpedagogiska perspektiv och därmed fokuserar mera på att differentiera undervisningen för de elever som är i behov av extra stöd. *Om samundervisningen är mellan klasslärare och speciallärare (...) specialläraren har då lite mer specialpedagogiskt perspektiv och fokuserar lite mer på de elever som behöver extra stöd och tänker på det i planeringen då* (Stina S, individuell intervju). Sanna S betonade att lärarna tillsammans differentierar undervisningen för att flera elever ska ha möjligheten att få stöd på sin nivå. Vidare menade hon att personkemin är en viktig aspekt då det kommer till att få samundervisningen att fungera och att man som lärare bör ge det den tid det tar.

### **Två lärare berikar undervisningen**

Den största fördelen som Stina S poängterade är att samundervisningen kan användas som ett inkluderande arbetssätt. Alla elever får ta del av samma saker och vara med om klassens gemenskap, ingen elev går miste om något som görs i klassen för att hen måste gå till ett annat utrymme tillsammans med specialläraren. I det längre loppet menade även Stina S att fördelen med samundervisning är att specialläraren blir en bekant lärare för alla elever i klassen och inte enbart dem som är i behov av extra stöd. Genom att specialläraren är med i klassen lär hen känna alla elever. Detta i sin tur kan ge upphov till att det är mindre utpekande för de elever som sedan går och har enskild undervisning med specialläraren. Även Sanna S nämnde det som en fördel att specialläraren blir som ”vilken lärare som helst” och en lärare som kan jobba med alla elever och inte enbart de svaga.



(...) du som speciallärare får lära känna alla elever på ett annat sätt och alla elever ser också på dig som vilken annan lärare som helst istället för den där som sitter i skrubben och att några elever går dit nu och då. (Stina S, individuell intervju)

Kalle K ansåg att en av de största fördelarna med samundervisning är att specialläraren kommer till klassen och kan ge det stöd som elever med svårigheter inom något ämne behöver, specialläraren kan även handleda klassläraren att bättre kunna ge stöd åt dessa elever.

Kalle K rapporterade även att det känns skönt att samundervisa då båda parterna gör allting tillsammans, allt från planering till utvärdering. Förutom att eleverna gynnas av det blir det mindre arbete för den enskilda läraren då de samundervisande lärarna delar på arbetsbördan. Sanna S och Karin K beskrev även den ökade lärartätheten som en stor fördel med samundervisning eftersom det då finns mer resurser att stöda eleverna. Karin K nämnde även att båda lärarna har olika personliga egenskaper och yrkeskompetens som gör att undervisningen blir bättre genom att man drar nytta av dem i undervisningen.

Det just att man är två, två som kan hjälpa, två som har lite olika kunskaper som man kan använda. (...) Undervisningskunskap som vi lär oss i skolan, men också (...) om någon fast är musikalisk och en är inte, en kan dansa väldigt fint och en kan inte. (Karin K, individuell intervju)

### **Oklart ifall lärarna når fram till alla elever**

En nackdel, eller snarare en utmaning, som Stina S redogjorde för var att det kan vara utmanande för specialläraren att fokusera på det specialpedagogiska och hon upplevde efteråt att hon var osäker ifall det specialpedagogiska nått fram till eleverna. Hur man differentierar i klassen utan att det blir utpekande var även något som nämndes som en utmaning.

Enligt Stina S är stora elevgrupper ibland en nackdel med samundervisning. Det kan endera gälla elever med specifika svårigheter som behöver få arbeta kring enskilda saker eller elever med koncentrationssvårigheter. Karin K nämnde att samundervisning på fulltid kan föra med sig nackdelar som att elever som kräver att det är helt tyst i klassen störs och att vissa elever som har behov av att få vara enskilt med specialläraren för att öva på något visst stoff kan drabbas. Hon nämnde ändå att

detta lätt går att åtgärda genom att man inte samundervisar på heltid utan varierar mellan olika sätt att undervisa.

(...) om det är elever med stora koncentrationssvårigheter som inte varken vill eller klarar av att vara i klass så ser jag att det är svårt att få och fungera (Stina S, individuell intervju)

Sanna S var inne på samma spår och menar att de elever som du bäst når fram till genom samundervisning är de mellanstarka eleverna medan det i vissa fall sker på bekostnad på de svagaste eleverna.

(...) de som du kan nå under samundervisning ser jag kanske som de mellanstarka, som i det här fallet då att du har tid att sätta resurser för dem och att det då kanske är på bekostnad på de allra allra svagaste (Sanna S, individuell intervju)

Samundervisning kan enligt Sanna S vara utmanande att arrangera i praktiken. Hon nämnde att det är viktigt att båda lärarna har samma uppfattning om vad målen är med de samundervisade lektionerna. Även hur man delar upp rollerna så att det varken blir rörigt för eleverna eller lärarna upplever Sanna S som en stor utmaning.

Tidsaspekten är något som Kalle K tog upp som en möjlig nackdel med samundervisning fastän han inte själv kände av det under sin praktikperiod. Även Karin K nämnde att det kan vara svårt att få tiderna att passa.

Att hitta tid när man ska göra det [planerna samundervisade lektioner] (...) tror jag kan bli ett problem. (...) jätte många lärare vet inte riktigt vart de ska börja sätta in tid att planera samundervisningslektionerna (Kalle K, individuell intervju)

## **Sammanfattning av resultat**

Speciallärarstuderandes beskrivning av samundervisning förblev ganska lika, men de hade även en god grundkunskap om samundervisning innan praktiken eftersom de tagits upp i deras utbildning. Det som dock båda tillade till sin beskrivning av samundervisning efter praktikperioden var speciallärarens roll då det kommer till differentieringen. En större utveckling kunde konstateras bland de två klasslärarstuderande. Från att de haft en mycket svag förkunskap kunde de efter avslutad praktik beskriva samundervisning som ett undervisningsarrangemang där man använder sig av båda lärares kunskaper och gör allting tillsammans.

En annan kategori som togs upp var fördelar med samundervisning. Innan praktikperioden rapporterade studerande för tänkbara fördelar som innefattade att lärarna kommer med olika perspektiv på undervisningen, samarbete och att eleverna kan inkluderas i en större mån. Dessa kom även upp i de individuella intervjuerna men utvecklades en hel del. Sanna S och Stina S nämnde båda att man som speciallärare lättare blir en lärare för alla genom samundervisning och inte enbart för de eleverna med extra stödbehov. Därav blir det även mindre stigmatiserat att någon gång nu och då gå till specialläraren. Klasslärarstuderande upplevde det även som en fördel att få handledning av specialläraren då det kommer till elever med specialpedagogiska utmaningar. Lärarstuderande ansåg även att den ökade lärartätheten var en stor fördel med samundervisning, eftersom eleverna fick snabbare och mer effektivt stöd.

Förutom fördelar kartlades de nackdelar som samundervisning kan ge upphov till. Innan praktikperioden upplevde klasslärarstuderande att de gamla rollerna kan upplevas av eleverna ifall det ändå blir så att specialläraren enbart arbetar med vissa specifika elever inne i klassen. Studerande var även fundersamma ifall stora grupper verkligen gynnar alla, speciellt dem som är i behov av mera stöd. Tidsbrist nämndes även som en tänkbar nackdel. Efter praktikperioden redogjorde Stina S för att det kändes oklart ifall det specialpedagogiska nått fram till eleverna och ifall det ändå blivit utpekande. Båda speciallärarstuderande ansåg även efter att de samundervisat att den individuella undervisningen också behövs i vissa fall där det är fråga om specifika svårigheter, eftersom de anser att det genom samundervisning kan vara utmanande att nå fram till de allra svagaste eleverna. Tidsbrist var något som studerande inte hade upplevt under praktiken men det var ännu något som de alla kunde tänka sig att skulle bli ett problem.

Sammanfattningsvis kan det alltså konstateras att studerandes kunskap om samundervisning verkligen utvecklades under praktikperioden. Speciellt då de kom till beskrivning av samundervisning, samt fördelar och nackdelar med samundervisning.

## 6 Diskussion

I det avslutande kapitlet diskuteras studiens metod genom att den utvärderas och granskas kritiskt. Resultaten diskuteras genom att det ställs i förhållande till tidigare gjord forskning inom området. Avslutningsvis formuleras en slutsats varefter förslag på fortsatt forskning presenteras.

### 6.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att studera lärares och lärarstuderandes kunskap om och upplevelser av samundervisning i samband med en praktikperiod. Studien genomfördes i två finlandssvenska skolor inom stadiet F-6. Informanterna var sammanlagt 8 och bestod av två klasslärarstuderande, två speciallärarstuderande, två klasslärare och två speciallärare. Studien strävade efter att nå djupgående resultat i en specifik kontext vilket stod som grund för valet av det kvalitativa perspektivet (jfr Olsson & Sörensen, 2011, s. 18–19). Kvale och Brinkmann (2014, s. 156) menar att studiens syfte styr antal informanter som krävs. I denna studie var informanterna på förhand valda eftersom det märktes att studerande råkade vara på fältpraktik under samma period i samma skolor. Enligt Ryen (2004, s. 85) kan det vara svårt att avgöra hur många informanter som krävs för studien. Till en början kändes åtta informanter som få för att få svar på frågeställningarna som ställts men eftersom denna undersökning fungerar som ett slags pilotprojekt inför vidare forskning inom samundervisning under en praktikperiod anses antalet informanter vara lämpligt. Studien kan kritiseras på grund av att den påbörjades med kort varsel vilket gjorde att frågorna till intervjuguiden inte hann bearbetas tillräckligt. Dock fick jag hjälp av min handledare som genomfört en hel del intervjuer i olika forskningssammanhang. Allmänt sett kritiseras ofta den kvalitativa intervjun angående antal informanter. Kvale och Brinkmann (2014, s. 2013) menar ändå att syftet styr antal informanter, och därför är det ibland befogat att ha färre. I denna studie ville man undersöka en viss grupp kunskaper och upplevelser och därför anses antalet informanter vara lämpligt.

I studien användes tre olika datainsamlingsmetoder: intervju (fokusgrupp och individuell), observation och analys av planeringsdokument. Eftersom informanternas kunskaper och upplevelser var av intresse i studien, lämpades intervju som datainsamlingsmetod mer än väl (jfr Denscombe, 2009, s. 232). En fokusgruppintervju genomfördes innan praktiken inleddes vilket säkerställde att studerandes förkunskaper om samundervisning framkom. Utvecklingen i kunskaperna framkom genom att de efter avslutad praktik intervjuades enskilt där de till en viss del svara på samma frågor som i gruppintervjun. En intervjuguide användes för att säkerställa att studiens syfte och frågeställningar skulle besvaras, alltså genomfördes intervjuerna som semi-strukturerade (jfr Denscombe, 2009, s. 233–235). En semi-strukturerad intervju valdes eftersom forskaren kan få en djupare och mer nyanserad bild av det som studeras (jfr Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 38). I praktiken betyder det att jag utgick från en intervjuguide men hade möjligheten att ställa följdfrågor och be informanterna utveckla sina svar.

För att få information om vad som verkligen sker användes observation (jfr Hammar Chiriac & Einarsson, 2013, s. 27) som datainsamlingsmetod. Som grund för observationen användes ett observationsschema. Observationsschemat som användes i Emma Lönnqvist magisteravhandling (2016) användes som grund för observationsschemat i den föreliggande studien. Ändringar gjordes för att schemat skulle lämpa sig för denna studies syfte. Det var inte möjligt att testa schemat på förhand vilket kan kritiseras. Jag var ändå väldigt noggrann under observationstillfällena och anteckna även sådant jag observerade som inte passade in i schemats kategorier, för att säkerställa att jag skulle få insamlad all väsentlig information. Slutligen observerades få lektioner vilket är en svaghet i studien, trianguleringen stöder ändå upp det hela. Jag valde att ta del av studerandes planeringsdokument för att analysera hur de planerat samundervisningen och hur det verkligen skedde i praktiken.

Kvalitativa studier ska vara transparenta, enligt Yin (2013, s. 31–32) betyder det att studiens forskningsprocess presenteras och offentliggörs. Detta säkerställs genom att jag noggrant valt att beskriva val av informanter, de olika datainsamlingsmetoderna, genomförande av studien, databearbetning och analys av data. Figurer har tillagts för att förtydliga detta. Stor vikt har lagts vid att utarbeta forskningsfrågorna och besvara dem vilket ökar giltigheten (jfr Justesen & Mik.Meyer, 2012, s. 33). Under

analysskedet stod en forskningsfråga åt gången i fokus för att garantera att forskningsfrågan skulle besvaras.

Kvale & Brinkmann (2014, s. 212) nämner att tillförlitligheten hos kvalitativa intervjuer möts av en del kritik eftersom det finns risk för att forskaren snedvrider resultat. För att säkerställa feltolkningar kunde jag under intervjun fråga följdfrågor för att säkerställa att jag tolkat rätt. I analysskedet var jag även mycket noggrann med att inte övertolka eller överanalysera informanternas utsagor. Enligt Hammar Chiriac och Einarsson (2013, s. 49) fodrar observationens tillförlitlighet att observatören arbetar metodiskt. I denna studie säkerställdes detta genom att ett observationsschema användes där det tydligt framkom vad som skulle observeras, men där det även fanns rum att anteckna fritt. Tillförlitligheten kan ändå påverkas negativt av att observatören inte upptäcker alla aspekter av det som ska observeras. Eftersom undervisningen ibland skedde i två olika utrymmen på samma gång var det omöjligt att observera allt vilket påverkar tillförlitligheten negativt. I efterhand tänkt skulle det ha varit till fördel att filma undervisningen för att kunna se det som skedde igen. Emellertid låg den största fokusen på hur studerande i stora drag förverkligade samundervisning i praktiken då det exempelvis kommer till användning av de olika samundervisningsmodellerna vilket inte kräver att varje sekund behöver observeras för att få ett tillförlitligt resultat.

Slutligen kan resultaten av studien inte direkt generaliseras men resultaten ligger ändå som en god grund för vidare forskning samt som grund hur man kunde arrangera samundervisning under en praktikperiod. Forskaretik och forskningsetik har under hela studiens gång spelat en central roll. Informanterna fick information om studien av min handledare och konfidentialiteten har tryggats genom fingerande namn och utelämnande av avslöjande detaljer, exempelvis uttryck i talspråk. Jag har under hela studiens gång strävat efter att ha en professionell roll hos mig som forskare och undvikt all slags vetenskaplig oredlighet. Tidigare forskning har presenterats på ett sanningsenligt sätt och källhänvisningar har granskats noggrant.

## 6.2 Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten av studien i förhållande till tidigare forskning och litteratur inom området. Studiens syfte som var att studera lärares och lärarstuderandes kunskap om och upplevelser av samundervisning i samband med en praktikperiod står som grund för diskussionen lika som de tre frågeställningar som ställts: (1) Hur förverkligar och planerar studerande samundervisningslektioner? (2) Vilka upplevelser visar lärare och lärarstuderande efter praktikperioden? och (3) Hur förändras lärarstuderandes kunskap om samundervisning under praktikperioden? Resultaten diskuteras utgående från de frågeställningar som ställts och kopplas till aktuell litteratur och tidigare forskning.

### 6.2.1 En god planering och kunskap om samundervisningsmodeller stöder samundervisningen

Cook och Friend (1995) menar att en god planering är ett krav för att samundervisningen ska fungera. Ur studien framkom att alla studerande planerade sina samundervisningslektioner med omsorg vilket tog uttryck i en generellt sett lyckad samundervisning. Studerandeparen använde olika sätt att planera men utgick från gemensamma målsättningar, vilket är viktigt för att båda ska veta vad som förväntas. Studerandeparen använde sig av olika planeringsunderlag men i slutändan påverkades inte slutresultatet av vilket planeringsunderlag de använt. Fyra studier (Kamens, 2007; O'Shea m.fl., 1999; Parker m.fl. 2010; Stang & Lyons, 2008) rapporterar om att studerandes personligheter spelar en stor roll då det kommer till hur samundervisningen fungerar. Stina S och Kalle K har väldigt olika personligheter men samundervisningen fungerade ändå väl vilket tyder på att olika personligheter inte nödvändigtvis är en nackdel.

Studerande ansåg att det var givande och tacksamt att få samarbeta och bolla idéer med sitt par som kom med olika synsätt. Speciellt ansåg klasslärarstuderande att det var givande att få det specialpedagogiska synsättet och handledning i hur de kan bemöta och undervisa elever i behov av stöd. Detta resultat överensstämmer med fyra tidigare gjorda studier (Hoppey, Yendol-Silva & Pullen, 2004; Kamens, 2007; McHatton & Daniel, 2008; O'Shea m.fl., 1999). Egentligen handlar det om specialpedagogisk handledning vilket oftast är viktigt eftersom det stöder klassläraren att differentiera undervisningen så att flera elever kan inkluderas. Detta stärker även det som Friend,

Reising och Cook (1993) menar är nyttan med samundervisning – att båda parter styrkor kommer till användning.

Denna studie fokuserade även på vilka samundervisningsmodeller som studerande använde sig av. Parallell samundervisning var modellen som användes flest gånger, följt av assisterande samundervisning som användes under sju lektionsmoment, teamundervisning som tillämpades under fyra lektionsmoment och komplementär samundervisning som användes under tre lektionsmoment. En viss kritik kan riktas mot siffrorna eftersom de är räknat utgående från planeringsdokumenten. Modellerna går in i varandra och ibland går inte lektionerna enligt planerat vilket gör att dessa siffror mer kan ses som riktgivande. Resultaten kan ändå anses vara trovärdiga eftersom de stämmer ihop med tidigare forskning som gjorts. Enligt Villa m.fl. (2013) är det vanligast att lärare inleder sitt samlärarskap med assisterande och parallell samundervisning eftersom de anses vara enklast att förverkliga. Även Goodnough m.fl. (2009) rapporterade att assisterande samundervisning är den modell som är enklast att förverkliga bland nya samlärare. Teamundervisning är samundervisningsmodellen som anses vara svårast att uppnå på en kort tid eftersom det kräver att man känner varandra väl och fungerar väl ihop. Teamundervisning tillämpades fyra gånger i denna studie av par 2, par 1 använde sig inte av teamundervisning. Detta kan i sin tur kopplas till personligheternas påverkan på samundervisningen, som tidigare nämndes var Stina S och Kalle K väldigt olika som personer vilket kan påverka att de inte använde sig av teamundervisning. Dock kan man diskutera ifall det verkligen är möjligt att uppnå teamundervisning under de få lektioner som studerande samundervisade.

Utförandet av samundervisningen påverkas av vilka utrymmen finns till förfogandet (Cook & Friend, 1995) vilket även märktes i resultaten. Ur observationen framgick att Kalle K och Stina S använde sig av två olika utrymmen under en lektion. Kalle K var i klassen medan Stina S var med en grupp elever i behov av stöd i matsalen. Under lektionens gång blev Stina S grupp störd av ljud och rörelse i matsalen vilket inte är optimalt för en lyckad undervisningen. Med detta exempel kan det konstateras att det är viktigt med ändamålsenliga utrymmen för samundervisning för att det ska bli så lyckat som möjligt. Eftersom samlärarna var i olika utrymmen kunde de heller inte kommunicera med varandra och lektionen saknade en gemensam avslutning där hela gruppen skulle samlas – något som är tanken med samundervisning. Det är viktigt att



se över sin undervisning då man samundervisar och verkligen fundera ifall det bidrar till ökad inkludering eller inte.

Grundtanken med samundervisning är en ökad inkludering av elever i behov av stöd. Lärarstuderande i studien valde ändå i vissa fall att dela in eleverna enligt nivå och gå till olika utrymmen. Då kan man fråga sig ifall samundervisningen verkligen bidragit till en ökad inkludering eller inte. Ena paret valde ändå att klasslärarstuderande undervisade eleverna i behov av stöd, vilket inte signalerar lika starkt att de svagare eleverna får smågruppundervisning.

### 6.2.2 I huvudsak positiva upplevelser av praktikperioden

Lärarstuderande upplevde att eleverna såg dem som jämlika fastän klasslärarstuderande varit en längre tid i klassen. Cook och Friend (1995) betonar att samundervisande lärare alltid ska ses som jämlika av eleverna. Detta är ändå något som är svårt att studera efter att endast tre lektioner samundervisats, eftersom det tar tid för eleverna att bli bekväma med en ny vuxen i klassen.

Tidigare forskning (jfr Arndt & Liles 2010; Goodnough m.fl., 2009; Kroeger & Laine, 2009) tyder på att studerande som fått samundervisa under en praktik värdesätter samarbete i större grad en tidigare. Resultaten ur denna studie visar det samma, eftersom alla studerande såg samarbete som positivt och vill prova på samundervisning då de kommer ut i arbetslivet, de ansåg även att undervisningen blev bättre då de samarbetade med en annan studerande. Ur Saloviitas (2016) studie framkom att samundervisning inte sker i någon större utsträckning fastän Utbildningsstyrelsen (2014) nämner i läroplanen det som en stödform inom alla stadier. Alla studerande som deltog i studien nämnde att de vill prova på samundervisning då de kommer ut i arbetslivet vilket tyder på att samundervisning som en del av en praktik kan öka användning av samundervisning i skolorna allt efter att flera studerande får prova på det.

Resultaten ur Griffin, Jones och Kilgores (2006) studie tyder på att studerande upplevt att en av de största utmaningarna då det kommer till att samundervisa under en praktikperiod är tidsbrist. Tidsbrist är ändå inget som i denna studie framkom som en utmaning för studerande. De kunde ändå se att det eventuellt kunde upplevas som en

utmaning i arbetslivet då man som speciallärare eventuellt ska samundervisa med flera lärare i skolan. I allmänhet ansåg studerande att planeringen eventuellt tog lite längre men att det gav desto mer till undervisningen.

Överlag hade de handledande lärarna positiva upplevelser av att ha fungerat som handledare under praktiken. Deras tankar om samundervisning var dock rätt olika. Kaisa KH och Sofia SH ställde sig kritiska mot att Åbo Akademi skulle införa samundervisning som en del av en praktik eftersom de inte ser att samundervisning är ett fungerande undervisningsarrangemang som helhet. Varför de är av denna åsikt kan man spekulera kring, handlar det om okunskap eller ovilja att förnya sig? Enligt Kaisa KH är det slöseri av resurser att ta in en speciallärare i klassen för att vara assistent. Detta tyder på att Kaisa KH inte förstått innebörden av samundervisning och då kan man ställa sig kritiskt mot ifall hon var en lämplig handledare för studerande. För studerande är det viktigt att deras handledare är kunniga inom området de ska handleda, vilket i denna studie inte var fallet med alla handledare. Därför föreslås det att även de handledande lärarna i fortsättningen skulle få ta del av en föreläsning om samundervisning.

Kim KH och Sonja SH upplevde däremot att samundervisning som en del av en praktikperiod absolut ska införas till studieprogrammen för lärarstuderande. De är även ett exempel på hur studerande kan inspirera sina handledare eftersom detta lärarpar efter studien själva blev inspirerade av att samundervisa istället för att plocka ut elever. Som redan tidigare nämnts beskrivs samundervisning som ett inkluderande undervisningsarrangemang för att stöda elever i läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014) dock används det inte i så stor utsträckning i finländska skolor (jfr Saloviita, 2018). Denna studie tyder ändå på att det genom att samundervisning skulle ske i fältskolor under en praktik, kunde inspirera lärare på fältet att samundervisa i större utsträckning. Det att Finland som nation skrivit under både Salamancadeklarationen och FN:s barnkonvention betyder även att den finländska skolan bör se till att elever inkluderas i hemklassen i större utsträckning än de görs idag.

### 6.2.3 Kunskap om samundervisning grundas och fördjupas

Ett av det största resultatet som framkommer i studien är ändå kunskapsutvecklingen hos studerande, speciellt klasslärarstuderande. Studieprogrammet för klasslärarstuderande vid Åbo Akademi innefattar en obligatorisk kurs i specialpedagogik, värd fem studiepoäng, både Karin K och Kalle K har genomfört kursen innan praktiken. Under fokusgruppintervjun framkommer ändå att kursen i specialpedagogik de har inte samundervisning nämnts, vilket är en stor brist i kursen med tanke på att samundervisning nämns som en stödform för alla stadier i läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014). Därmed bildades klasslärarstuderandes kunskap om samundervisning vid första träffen, fokusgruppintervjun. Under den individuella intervjun efter avslutad praktik kunde de ändå beskriva samundervisning utförligt. Detta antyder alltså att samundervisning under en praktikperiod kunde ge klasslärarstuderande värdefull information om ett inkluderande arbetssätt samtidigt som de skulle få chansen att öva på samarbete tillsammans med en speciallärare, vilket även Utbildningsstyrelsen (2014) betonar. Klasslärarstuderandes kunskapsutveckling tyder även på att samundervisning som en del av en praktik räcker för att studerande ska få en god kunskap i samundervisning.

Speciallärarstuderande hade däremot en relativt bred kunskap då det kommer till samundervisning innan praktiken inleddes, men båda upplevde att det var till stor nytta att få prova på det man läst om i praktiken. Utbildningsstyrelsen (2014) betonar mångprofessionellt samarbete och även studerande önskar mera information om det i sina studier, därmed kan man diskutera vikten av att Åbo Akademi skulle införa samundervisning som en del av en praktik i studieprogrammen för klasslärare och speciallärare. Dagens skola i Finland ska sträva efter att bli en skola för alla med ökad inkludering av elever i hemklassen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62, 64, 69), därför bör utbildningen för klasslärare se till att studerande får de kunskaper som krävs för att alla elever ska få ta del av god undervisning. Det mest optimala skulle vara att införa mera kurser i specialpedagogik i utbildningsprogrammet för klasslärarstuderande men i dessa spartider är det utmanande att få in. Därav kunde samundervisning som en del av en praktik vara ett lättare sätt att få in mer ämnesövergripande studier.

## 6.3 Slutsats och förslag på fortsatt forskning

Studien syftade till att studera lärares och lärarstuderandes kunskaper om och upplevelser av samundervisning i samband med en praktikperiod. I praktiken betydde detta att två par bestående av en speciallärarstuderande och en klasslärarstuderande fick prova på samundervisning under en praktikperiod vid en fältskola. I följande avsnitt redogörs det för några slutsatser utgående från studiens resultat, även förslag på fortsatt forskning presenteras.

Studien visar att samundervisning under en praktikperiod ökar och fördjupar studerandes kunskap om samundervisning oberoende om det är fråga om en klasslärarstuderande eller en speciallärarstuderande. Samundervisningen möjliggör att studerande får lära sig av varandra och öva på att samarbeta – något som krävs i arbetslivet. Studerande påvisar även ett reellt behov av att få prova på samundervisning eftersom det för klasslärare inte ens tas upp i den enda kursen om specialpedagogik. Av de handledande lärarnas utsagor framkom det även ett behov av fortbildning inom samundervisning. För att samundervisning som en del av en praktikperiod ska fungera krävs att de handledande lärarna har den kunskap som krävs, förslagsvis kunde de i fortsättningen få ta del av samma föreläsning som studerande.

Samundervisning verkar ännu vara ett relativt okänt undervisningsarrangemang bland finländska lärare (jfr Saloviita, 2018). Samundervisning under en praktikperiod skulle därför vara en möjlighet att öka samundervisning i finländska skolor genom att de får prova på det genom studerande. Antagligen använder även studerande sig med större sannolikhet av samundervisning då de kommer ut i arbetslivet ifall de fått prova på det under studietiden. Ifall samundervisning blir en obligatorisk del av en praktik föreslås det att studier kring hur många som verkligen samundervisar då de kommit ut i arbetslivet skulle genomföras.

För att följa upp hur samundervisningen utvecklas nationellt är återkommande kvantitativa studier som undersöker i vilken grad samundervisningen används i skolorna och hur den används viktigt att följa upp. I grund och botten vill alla lärare stöda eleverna så gott det går och genom forskning har det redan konstaterats att elever i behov av stöd drar nytta av samundervisning. Samundervisning är heller inget nytt utan nämns i nationella styrdokument sedan en tid tillbaka i läroplanen

(Utbildningsstyrelsen, 2011, 2014). Ändå tillämpar finländska lärare samundervisning i liten utsträckning, det är alltså något som inte fungerar ute på fältet. Därmed kunde detta studeras närmare i för att kunna kartlägga var det brister och vad man kunde göra för att öka medvetenheten om samundervisning i skolorna.

## Referenser

- Arndt, K., & Liles, J. (2010). Preservice Teachers' Perceptions of Co-Teaching: A Qualitative Study. *Action in Teacher Education* 32 (1): 15–25. doi:10.1080/01626620.2010. 10463539
- Bauer, M. W. (2000). Classical Content Analysis: A Review. I M. W. Bauer & G. Gaskell, *Qualitative Researching with Text, Image and Sound – A Handbook* (s. 131–151). SAGE Publications.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3., [utök.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Collier, J., Keener, C. D., Bargerhuff, M.E., Hanby, D. & Birkholtz, C. (2008). Co-Teaching Placements: Issues in the Field for Preservice and in-Service Teachers. *Scholarlypartnershipsedu* 3 (2): 51–74.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eneroth, B. (1987). *Hur mäter man 'vackert'? Grundbok i kvalitativ metod* ([Ny utg.]). Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksson-Zetterqvist, U. & Ahrne, G. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Stockholm: Liber.
- Griffin, C.C., Jones, H.A. & Kilgore, K.L. (2006). A Qualitative Study of Student Teachers Experiences with Collaborative Problem Solving. *Teacher Education and Special Education* 29 (1): 44 – 55. doi:10.1177/088840640602900106
- Hammar Chiriac, E. & Einarsson, C. (2013). *Gruppobservationer: teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education - ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19, pp. 206–217.
- Helgesson, G. (2015). *Forskningsetik* (2. rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsingfors: Tammi.
- Hoppey, D., Yendol-Silva, D. & Pullen, P. (2004). We became Teachers Together: Understanding Collaborative Teaching as Innovation in Unified Teacher Education. *Action in Teacher Education* 26 (1): 12–25. doi:10.1080/01626620.2004.10463309
- Johansson, L. (1999). *Introduktion till vetenskapsteorin* (2., [utök.] uppl.). Stockholm: Thales.

- Kamens, M.W. (2007). Learning about Co-Teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Pre-Service Teachers. *Teacher Education and Special Education* 30 (3): 155–166. doi:10.1177/088840640703000304.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). Focus groups: A practical guide for applied research (4. [updated] ed.). *Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications*.
- Kroeger, S. & Laine, C. (2009) Pre-Service English Teachers and Special Educators: Opportunities and Barriers to Collaboration. *American Reading Forum Annual Yearbook* 29: 1 – 15
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning. (628/1998). Finlex. Hämtad den 6. November 2019, från <http://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93–113). Stockholm: Liber.
- Liamputtong, P. (2011). Focus Group Methodology, Principles and Practice. *SAGE Publications, Inc*.
- Lundman, B. & Hällgren Granheim, U. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 159–172). Lund: Studentlitteratur.
- Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som pedagogiskt arbetssätt: aktionsforskning om undervisningssamarbetet mellan en klasslärare och en speciallärare i årskurs 1–2. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- McHatton, P. A. & Daniel, P.L. (2008). Co-Teaching at the Pre-Service Level: Special Education Majors Collaborate with English Education Majors. *Teacher Education and Special Education* 31 (2): 118–131. doi:10.1177/088840640803100205
- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, S. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- O'Shea, D. J., Williams, A.L & Sattler, R.O. (1999). Collaboration Across Special Education and General Education: Preservice Teachers' Views. *Journal of Teacher Education* 50 (2): 147 – 157. doi:10.1177/002248719905000208
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (2., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Parker, A., McHatton, P.A., Allen, D. & Rosa, L. (2010). Dance Lessons: Preparing Preservice Teachers for Coteaching Partnerships. *Action in Teacher Education* 32 (1): 26–38. doi:10.1080/01626620.2010.10463540.

Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N. & Blanks, B. (2010). On the Same Page: Practical Techniques to Enhance Co-Teaching Interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), s. 158–168.

Rapley, T. (2011). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. i D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (s. 273–290). SAGE Publications.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. i G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220–236). Stockholm: Liber.

Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber

Saloviita, T. (2018). How Common Are Inclusive Educational Practices among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), p. 560. doi:10.1080/13603116.2017.1390001

Shin, M., Lee, H. & McKenna J.W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), pp. 91–107. doi:10.1080/13603116.2015.1074732

Smith, S. J., Frey, B.B & Tollefson, N. (2003). A Collaborative Cohort Approach to Teacher Education: Modeling Inclusive Practices. *Action in Teacher Education* 25 (1): 55–62. doi:10.1080/01626620.2003.10463293.

Stang, K. K. & Lyons, B. (2008). Effects of Modeling Collaborative Teaching for PreService Teachers. *Teacher Education and Special Education* 31 (3): 182–194. doi:10. 1177/0888406408330632.

Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), pp. 601–616. doi:10.1080/08856257.2019.1572094

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), pp. 373–390. doi:10.1080/08856257.2012.691233

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4., [omarb.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Tuetaan yhdessä, (uå) Tuetaan yhdessä! Vi stöder tillsammans!. hämtad 2019-11-10 från <https://tuetaan.wordpress.com/>

Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [Elektronisk version]. Unesco.

Unicef. (2009). FN:s konvention om barnets rättigheter [Elektronisk version]. Stockholm: Unicef.

Utbildningsstyrelsen. (2011). *Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010 [Elektronisk version]*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 [Elektronisk version]*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.



Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (Andra upplagan.). Lund: Studentlitteratur.

Åbo Akademi (2019) Magisterprogram för pedagogiska vetenskaper och lärarutbildning. Hämtad 2019-11-10 från <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/magisterprogrammet-for-pedagogiska-vetenskaper-och-lararutbildning/>

## Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide för fokuserad gruppintervju

### Intervjuguide för fokuserad gruppintervju

#### **Bakgrundsinformation**

1. Berätta vad ni heter, vad ni studerar, hur många år ni studerat och vad ni har för lärarerfarenhet? (*ex. Vikariat*)
2. Har ni tidigare erfarenhet av samundervisning? Om ja, berätta gärna mera.

#### **Kännedom om samundervisning**

3. Vad vet ni om samundervisning från tidigare?
4. Var har ni fått information om samundervisning? Har det tagits upp under er utbildning?
5. Vad för fördelar tänker ni att det finns med samundervisning?
6. Vad för eventuella nackdelar tänker ni att det finns med samundervisning?
7. Vad tror ni i egenskap av speciallärare och klasslärare att ni kan bidra med i samundervisning?

#### **Förväntningar inför samundervisningen**

8. Hur känner ni er inför att samundervisa under er praktik? Känner ni ert par sen tidigare?

9. Vilka förväntningar har ni på er praktik då det kommer till samundervisningen?

10. Vilka tankar och känslor väcker det hos er att medverka i projektet?

11. Övrigt ni vill nämna.

## Intervjuguide för individuella intervjuer med studerande

### **Erfarenheter av samundervisning**

1. Hur kändes det att samundervisa?
2. Hur planerade ni samundervisningslektionerna med ert par?
3. Hur fungerade samarbete med ert par?
4. Vilka samundervisningsmodeller använde ni er av under era samundervisningslektioner? (assisterande, parallell, stations, komplementär, team)
5. Hur upplevde ni de olika samundervisningsmodellerna?
6. Upplever ni att ni hade olika eller lika roller under samundervisningen? Var ni båda lika aktiva?
7. Hur tror ni eleverna upplevde samundervisningen? Såg eleverna er som jämbördiga?
8. Vilken nytta hade ni av att få samundervisa under er praktik?
9. Skulle ni vilja samundervisa då ni är ute i arbetslivet? Varför/varför inte?

### **Kännedom om samundervisning**

10. Hur skulle ni beskriva samundervisning?
11. Vad lärde ni er om samundervisning under praktiken?
12. Vad för fördelar tänker ni att det finns med samundervisning?

13. Vad för eventuella nackdelar tänker ni att det finns med samundervisning?

14. Vad kunde ni i egenskap av speciallärare/klasslärare bidra med i samundervisningen?

15. Anser ni att samundervisning borde vara en del av praktiken inom utbildningen för klasslärare och speciallärare? Varför/Varför inte?

16. Hur kände ni att medverka i projektet?

### Bilaga 3: Intervjuguide för intervjuer med de handledande lärarna

#### Intervjuguide för intervjuer med de handledande lärarna

##### **Handledarnas egna tankar och erfarenheter**

1. Vad tänker ni på då ni hör ordet samundervisning?
2. Har ni provat på samundervisning? Varför/varför inte?
3. Vilka fördelar ser ni med samundervisning?
4. Vilka nackdelar ser ni med samundervisning?
5. Vad tror ni krävs för att samundervisningen ska bli bra?
6. Samundervisning (eller kompanjonundervisning) nämns som ett sätt att ge stöd i läroplanen men ändå har det visat sig att finlandssvenska lärare inte samundervisar, vad tror ni det beror på?

##### **Handledarnas tankar om projektet**

7. Hur upplever ni att det har varit att vara en del av pilotprojektet för samundervisning under praktiken?
8. Hur tycker ni det gick för studerande att samundervisa?
9. Vad anser ni om studerandes aktivitet och interaktion med eleverna? (Var de lika aktiva? Kunde båda interagera lika bra med eleverna? Märktes det att ena studerande varit mera i klassen?)
10. Hur tror ni att eleverna upplevde samundervisningen?

11. Skulle ni kunna tänka er vara handledare igen när studerande ska samundervisa under sin praktik? Varför/ varför inte?

12. Hur tänker ni att man kunde utveckla projektet? Vilket stöd behövs från utbildningens sida?

#### Bilaga 4: Brev till föräldrar

Hej!

Jag heter Emma Pohjavirta och är speciallärarstuderande vid Åbo Akademi. Under hösten 2018 kommer jag att börja skriva min magistersavhandling.

Speciallärarutbildningen vid Åbo Akademi är med i projektet *Vi stöder tillsammans* där ett av målen är att utveckla lärarstuderandes möjligheter att träna samundervisning under sina praktikperioder. Samundervisning innebär att två lärare undervisar tillsammans i ett klassrum, och jag vill ta reda på hur lärarstuderande upplever detta. Därför kommer jag att observera lärarstuderande under några lektioner under v. 46. Undersökningen är konfidentiell vilket betyder att varken namn eller skola kommer nämnas i avhandlingen.

Om ni **inte** vill att Ert barn deltar under de tillfällen där jag observerar lärarstuderande eller om ni har frågor angående projektet vänligen ta kontakt till mig per e-post senast fredag 9.11.2018.

Med vänlig hälsning,

Emma Pohjavirta, emma.pohjavirta@abo.fi



Bilaga 5: Observationsschema

## Observationsunderlag för samundervisade lektioner

Lektionsmoment: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Lärarnas roller	Klasslärare	Speciallärare
Ledare och assistent		
Ledare och kompletterare		
Ledare och ledare (varsin grupp)		
Ledare och ledare (samma grupp)		

Anteckningar: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Indelning av elever	Anteckningar
En grupp	

En grupp med elev i behov av stöd får i något skede individuell undervisning vid t.ex. ett annat bord	
Två (eller flera) lika stora grupper	
Två (eller flera) olika stora grupper	

Indelning sker enligt:

---



---



---

Lärarnas positioner vid undervisningen av två eller flera elevgrupper	Klasslärare	Speciallärare
Byte mellan elevgrupper		
Undervisar hela tiden samma elevgrupp		

Anteckningar:

---



---



---



---

Interaktion med eleverna	Klasslärare	Speciallärare
Anteckningar		

--	--	--	--

## Bilaga 6: Planeringsunderlag för samundervisning

### Planeringsunderlag för samundervisning

Samundervisare:	Klass:
Ämne:	Stoff och innehåll:
Övergripande mål:	Läromedel:
Elever med ip:	Övrigt att beakta:

Lektion\_\_\_\_ Lektionens mål:\_\_\_\_\_

	Läromedel Hjälpmedel	Form	Klassläraren	Specialläraren	Övrigt att beakta
1.		Assisterande <input type="checkbox"/> Parallell <input type="checkbox"/> Stations <input type="checkbox"/> Komplementär <input type="checkbox"/> Team <input type="checkbox"/>			
2.		Assisterande <input type="checkbox"/> Parallell <input type="checkbox"/> Stations <input type="checkbox"/> Komplementär <input type="checkbox"/> Team <input type="checkbox"/>			
3.		Assisterande <input type="checkbox"/> Parallell <input type="checkbox"/> Stations <input type="checkbox"/> Komplementär <input type="checkbox"/> Team <input type="checkbox"/>			

Utvärdering:

## Bilaga 7: Samtycke till att delta i studien

### Samtycke till att delta i studien

#### **Information om projektet**

Speciallärarutbildningen vid Åbo Akademi är med i projektet *Vi stöder tillsammans* där ett av målen är att utveckla lärarstuderandes möjligheter att träna samundervisning under sina praktikperioder.

#### **Projektets datainsamlingsmetoder**

Observation

Intervju (gruppintervju, individuella intervjuer)

Studerandes planeringsdokument

#### **Projektets etik och sekretess**

Pro gradu-skribenten, Emma Pohjavirta, har tystnadsplikt. Inga namn framkommer i avhandlingen. Intervjuerna, anteckningar från observationerna och studerandes planeringsdokument är endast tillgängliga för projektets pro gradu-skribent, hennes handledare och projektansvarig. Intervjun kommer skrivas ut men inte publiceras i sin helhet, eventuellt plockas en del citat ut vid analysen av materialet.

Elevernas föräldrar informeras om projektet i klassen, ifall någon önskar att deras barn inte deltar under de lektioner som pro gradu-skribenten observerar ska de meddela det per e-post.